

# 博士論文

## 「体づくりの運動遊び」に関する指導資料の 提案：教員の困り事を踏まえて

2023年12月

日本体育大学大学院

体育科学研究科 体育科学専攻

21PDA04 篠原 俊明

研究指導教員

野井 真吾 教授

# 博士論文

## 「体づくりの運動遊び」に関する指導資料の 提案：教員の困り事を踏まえて

Suggestion for teaching resources on "Fitness in playing ": based  
on difficulties teachers face

2023 年 12 月

日本体育大学大学院

体育科学研究科 体育科学専攻

21PDA04 篠原 俊明

Toshiaki Shinohara

研究指導教員

野井 真吾 教授

## 目 次

序章	1
0.1 問題意識 /2	
0.2 本研究の目的 /7	
0.3 本研究における課題と構成 /8	
0.4 本研究で使用する用語の定義 /9	
0.5 先行研究 /10	
0.5.1 CiNii を用いた先行研究の検討 /11	
0.5.2 その他の先行研究の検討 /12	
0.6 倫理的配慮 /15	
付記 /16	
<b>第1章【研究課題1】教員の体育指導に関する力量の違いからみた小学校低・中学年の「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導における小学校教員の意識</b>	<b>17</b>
1.0 要約 /18	
1.1 目的 /19	
1.2 研究方法 /20	
1.2.1 対象および調査方法 /20	
1.2.2 質問項目 /20	
1.2.3 解析方法 /22	
1.3 結果 /24	
1.4 考察 /26	
1.5 結論 /30	
注記 /31	
<b>第2章【研究課題2】体育指導に関する力量の違う教員が実施した「体づくりの運動遊び」の授業の比較</b>	<b>32</b>
2.0 要約 /33	
2.1 目的 /34	
2.2 研究方法 /35	
2.2.1 対象 /35	

2.2.2	単元計画と授業実践	／36
2.2.3	体育授業場面の測定	／36
2.2.4	身体活動量の測定	／37
2.2.5	フープ回しの習得状況の測定	／38
2.2.5.1	フープ回しに関する観察的な評価方法の作成	／38
2.2.5.1.1	対象および調査期間	／38
2.2.5.1.2	フープ回しの撮影方法	／38
2.2.5.1.3	フープ回しの撮観察的な評価基準の設定	／39
2.2.5.1.4	フープ回しの撮観察的な評価基準の妥当性の検討	／40
2.2.5.1.5	フープ回しの撮観察的な評価基準の信頼性の検討	／41
2.2.5.1.6	フープ回しの撮観察的な評価基準の客観性の検討	／42
2.2.5.2	フープ回しの観察的な評価の実施	／42
2.2.6	解析方法	／43
2.3	結果	／44
2.3.1	体育授業場面	／44
2.3.2	身体活動量	／44
2.3.3	単元後のフープ回しの習得状況	／45
2.4	考察	／46
2.5	結論	／50
	付記	／51

### 第3章【研究課題3】「体づくりの運動遊び」の授業を支援する指導資料の作成と検証

52

3.0	要約	／53
3.1	目的	／54
3.2	研究方法	／55
3.2.1	対象	／55
3.2.2	体育授業を支援する資料の作成	／55
3.2.2.1	第1章の結果の反映	／56
3.2.2.2	第2章の結果の反映	／57
3.2.3	授業実践	／58
3.2.4	体育授業場面の測定	／59
3.2.5	身体活動量の測定	／59
3.2.6	フープ回しの習得状況の測定	／60
3.2.7	解析方法	／60
3.3	結果	／61
3.3.1	体育授業場面	／61

- 3.3.2 身体活動量 /61
- 3.3.3 単元後のフープ回しの習得状況 /62
- 3.4 考察 /63
- 3.5 結論 /67

**結章**.....68

- 4.1 本研究の結論 /69
  - 4.1.1 【研究課題1】の概要 /69
  - 4.1.2 【研究課題2】の概要 /70
  - 4.1.3 【研究課題3】の概要 /71
- 4.2 本研究の限界と課題 /72

- 謝辞 /73
- 文献 /74
- 図表一覧 /85
- 図表 /87
- 資料 /113

# 序 章

## 0.1 問題意識

児童の体力・運動能力は1985年をピークに低下傾向を示し、今日においても低い水準で停滞していることが報告されている（スポーツ庁，2022）。加えて，運動実施状況の二極化の問題も指摘され（スポーツ庁，2022），日本学術会議（2017）は，このような子どもの体力・運動能力の低下の原因として身体活動量の減少と基本的な動きの未習得を挙げている。さらに，子どもの体力低下について，野井（2005）は子どもの体力・運動能力は総体的には低下しておらず，問題は，運動能力要素の著しい低下と提起している。実際，新体力テストが実施された1998年を基準とした場合，11歳男女の2021年度の「上体起こし」や「長座体前屈」は，1998年より高い値を示す一方，「ボール投げ」や「50m」といった運動能力に関連する項目は1998年の値を下回っていることが報告されている（子どものからだと心・連絡会議，2022）。したがって，我が国に広がる子どもの体力低下の本質は，子どもがどのように自分の体を動かすのか，という運動能力の低下と考えられる。

このような状況を受けて，2008年に改訂された小学校学習指導要領（文部科学省，2008）では，従前高学年のみの実施であった体づくり運動が全ての学年で導入されることとなり，2017年に改訂された小学校学習指導要領（文部科学省，2018a）においても引き続き全学年で取り扱われている。一方，体づくり運動系は「体ほぐしの運動」には球技や器械運動のように固有の運動がないといった指摘（南・池田，2018）や，「多様な動きをつくる運動（遊び）」には取り扱われる運動遊びが偏っており実施内容に偏りがある可能性が指摘されている（高田・筒井，2017）。加えて教員は体づくり運動系を指導しにくいと感じ，困り事を認知していることが報告されている（渡部，2014；深谷ほか，2016；長野ほか，2021a）。このような体育指導における教員の困り事やニーズには，体育部<sup>用語の定義参照</sup>への所属や体育主任経験，研究会への参加などの教員の体育への関わり方が影響することが知られている（加登本ほか，2010，2011；鈴木，2010；白旗，2013；宮尾・大友，2022；大田ほか，2022）。また，体づくり運動系においては，教員の困り事に教員の体育部への所属の有無が影響し，その影響は教員のニーズや指導で使用する資料などにも及んでいることが報告されている（長野ほか，2021a）。これらのことを踏まえれば，体づくり運動系の授業の指導における困り事やニーズは，体育部への所属以外にも，体育主任経験や研究会への参加からも影響を受けることが予想される。加えて，こういった体育部への所属や体育主任経験，研究会への参加は，教員の体育授業の力量形成<sup>用語の定義参照</sup>において重要な要因であることが指摘されて

おり（加登本ほか，2010；鈴木，2010；木原・村上，2013；四方田ほか，2013；明石ほか，2015；木原ほか，2016），日常の体育授業経験に加えて，体育部への所属や体育主任経験の有無，研究会への参加によって教員の体育指導に関する力量は醸成されていると考えられる．体育部への所属や体育主任経験，研究会への参加は，教員が抱く困り事やニーズに影響を及ぼすとともに，教員の体育指導に関する力量の醸成にも関わることから，教員の体育指導に関する力量と体づくり運動系の授業に関する教員の困り事やニーズは関係している可能性が考えられる．

他方，小学校学習指導要領解説体育編（文部科学省，2018b）において，体づくり運動系の目的は，高学年は体力向上を直接的な目的とする一方，低・中学年は体力向上を直接的な目的としないとされており，高学年と低・中学年で目的が異なる．また体づくり運動系は，低・中学年は「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」，高学年は「体ほぐしの運動」と「体の動きを高める運動」から内容が構成（内容領域<sup>用語の定義参照</sup>）されている（文部科学省，2018b）．体づくり運動系は，学年や内容領域によって目的やねらいが異なり，さらに内容領域には固有の運動がないことや実施内容に偏りがあるなどそれぞれに課題（南・池田，2018；高田・筒井，2017）があることから，教員が指導に対して抱く困り事やニーズといった意識はそれぞれの内容領域で異なると考えられ，内容領域ごとに教員の意識を捉えていくことも必要である．加えて，低・中学年の体づくり運動系が高学年以降の体づくり運動系の基礎となっていることを踏まえれば（文部科学省，2018b），低・中学年の内容領域について教員の意識を把握することは，体づくり運動系の指導を考えるうえで重要である．そして，教員の体育指導に関する力量形成の要因とされる体育部への所属や体育主任経験，研究会への参加が教員の困り事やニーズに影響を及ぼすことから（加登本ほか，2010，2011；宮尾・大友，2022；長野ほか，2021a；白旗，2013），教員の体育指導に関する力量の程度によって内容領域ごとの指導に対する教員の意識に差異があることが予想される．しかし，これまでに体づくり運動系の指導に関する教員の意識を捉えた先行研究（渡部，2014；深谷ほか，2016；長野ほか，2021a）では，対象学年の考慮や内容領域までは踏み込んでおらず，さらに体育指導に関する力量の違いから内容領域の指導に対する困り事やニーズといった教員の意識については捉えていない．長野ほか（2021a）が授業改善や教員の資質向上のための資料や研修会においては，悩みやニーズを把握し実施することの重要性を指摘しており，内容領域別の困り事やニーズを教員の体育指導に関する力量の違いから把握することは，より教員の実態に合わせた授業改善や教員の資質向上の



ための支援に繋がると考えられる。また、先行研究は 2008 年改訂の小学校学習指導要領に基づいた体づくり運動系に対してであり、2017 年に改訂され、低・中学年（全学年）でも指導されることになって 10 年以上が経ていることから、体づくり運動系に対する教員の意識も変化している可能性がある。これらのことから教員の体育指導に関する力量の違いに着目し、各内容領域における困り事やニーズを捉えることは、教員の特性に応じた支援を行うことが可能となり、各内容領域の授業を充実させ、より良い体づくり運動系の授業に繋がると考えられる。

上記のように、教員の体育指導に関する力量から体づくり運動系の指導に対する教員の意識を明らかにすることは、教員の特性を鑑みた支援において有意義な情報になる。また、教員の体育指導に関する力量によって指導に関する教員の意識に差異がみられた場合、実際の体づくり運動系の授業においても差異が生じている可能性が予想される。しかし、これまでに教員の体育指導に関する力量の違いによって実際の体づくり運動系の授業において差異があるのかといった報告はなされていない。

このような教員の体育への関与の違いから体育授業の差異を検討した研究はいくつか確認することができる。ここでは、体育授業の差異を「体育授業場面」から捉えていることが多い。体育授業場面とは「学習指導（教員による説明、演示、指示）」「認知学習（話し合いや学習カードを記入する活動）」「運動学習（準備運動、練習、ゲームなどの活動）」「マネジメント（移動、待機、班分け、用具の準備、休憩などの直接学習に繋がらない活動）」の 4 つの場面であり、高橋（1994）は、体育授業場面の 4 場面の時間と出現頻度を観察・記録する方法として「体育授業場面の期間記録法」を提案している。この方法を援用して、福ヶ迫ほか（2005）は、体育に関する実践研究の経験がない一般教員と実践研究を度々経験している教員を対象に、ボール運動系の授業における体育授業場면을捉えており、一般教員の授業は、直接学習に関わらない活動であるマネジメント場面が多い傾向にあることを明らかにし、深見ほか（2015）も同様にボール運動系を対象として、体育以外を専門教科とする新任教員と体育を専門教科として体育の実践研究の経験を有する熟練教員における体育授業場면을比較し、新任教員はマネジメント場面が多いことを報告している。このように、ボール運動系においては、体育授業場面に教員の体育への関わり方の違いが影響することが明らかとなっている。運動領域によって体育授業場面の特徴が異なるものの（福ヶ迫ほか、2003；長野ほか、2021b）、ボール運動系において、熟練教員と一般教員（新任教員）の体育授業場面には差異があるという知見は、体づくり運動系においても差異が生じており、体

育指導に関する力量が高くない教員の授業には課題がある可能性を想起させる。実際の体づくり運動系の授業について教員の体育指導に関する力量の違いから授業の特徴を捉えることで、実際の体育授業における課題を明らかにすることができ、この知見と前述した指導に関する教員の意識についての知見を用いることで、教員の特性に応じた支援が可能になると考えられる。しかしながら、これまでに教員の体育指導に関する力量の違いから体づくり運動系における体育授業場面の特徴を捉えた研究は確認できない。

ところで、子どもの身体活動の場として全ての児童が参加する体育授業は重要であることは周知のことであり (Tanaka et al.,2018 ; 大坪ほか, 2019), 体育授業を身体活動量の観点から捉えていくことも重要である。ただ、体育授業における児童の身体活動量は、教員の体育に関する専門性によって差異が生じる可能性が指摘されており (Tanaka et al.,2018), 教員の体育指導に関する力量の違いによって体づくり運動系の授業においても差が生じることが予想される。しかし、これまでに体づくり運動系の授業における身体活動量に教員の体育指導に関する力量の違いが影響するのかということは報告されていない。これを明らかにすることは、体づくり運動系の授業における身体活動量の増進の観点から、教員の特性を鑑みた支援が必要なのか否かを判断するための情報になると考えられる。

以上のように、教員の体育指導に関する力量の違いから、体づくり運動系の指導に対する教員の意識と授業実態を把握することで、教員の特性による課題が明らかになり、どのような観点からの支援が必要なのかということも浮き彫りになる。そして、その課題を教員が是正できるような支援の方途を考え、支援を行うことで課題が是正され、児童のより良い体づくり運動系の指導の享受に繋がると考えられる。また、支援を行ううえで、エビデンスをもとに支援の有用性について検証することも、支援を一般化するためには重要である。これまでに学習成果の獲得を企図した単元計画や教材・教具を提示し、その有用性を検討するといった研究は体育科教育学に多数確認されるが (例えば、藤田ほか, 2010 ; 長野ほか, 2011 ; 陳ほか, 2012 ; 長野ほか, 2018), これらは教員の困り事やニーズ、授業の課題など教員の実態に対応した提案とは一概にはいえない。教員の体育への関わり方の違いより体育指導に関する悩み事やニーズに差異があること (加登本ほか, 2010, 2011 ; 鈴木, 2010 ; 白旗, 2013 ; 宮尾・大友, 2022 ; 大田ほか, 2022), 体育授業場面に課題があること (福ヶ迫ほか, 2005 ; 深見ほか, 2015) の 2 つを鑑みれば、教員の実態に対応した支援も必要である。

したがって、教員の体育指導に関する力量の違いから、教員の体づくり運動系の指導に対する意識と指導実態を捉え、教員の特性に応じた支援を検討し、支援を行い、その有用性を

検討することは、教員が抱える課題の解決に寄与するとともに、児童のより良い体づくり運動系の指導の享受においても重要である。そして、教員の実感と実態から支援を考え、支援を実践し、検討するというスキームを示すことは体育科教育学においても重要な知見になる。

ここに、本研究の問題意識がある。

## 0.2 本研究の目的

上述のような問題意識の下，本研究では，教員の体育指導に関する力量の違いから，子どもの体力・運動能力，特に運動能力の低下を背景として新設された体づくり運動系における内容領域ごとの指導に対する困り事やニーズといった教員の意識を明らかにするとともに，実際の体づくり運動系の授業における課題を把握した．そして，それらの困り事や課題に対応した，教員の体づくり運動系の授業を支援する資料を作成するとともに，授業実践から作成した資料の有用性について検討し，教員を支援する指導資料として提案することを目的とした．

### 0.3 本研究における課題と構成

以上の目的を達成するために、本研究では以下の3つの研究課題を設定した。

研究課題1は、教員の体育指導に関する力量の違いから、低・中学年の体づくり運動系の「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導に対する教員の意識を検討することとし、これを第1章とした。ここでは、小学校教員を対象としたアンケート調査を実施し、内容領域ごとの指導における「指導の困り事」、「使用する授業構想資料」、「授業構想参考資料に求める内容」と、『「多様な動きをつくる運動（遊び）」において取り上げやすい動き』について、教員の体育指導に関する力量の違いから検討した。

研究課題2は、実際の「体づくりの運動遊び」の授業実態を教員の体育指導に関する力量の違いから検討することであり、これを第2章とした。ここでは、体育指導に関する高い力量を有する熟練体育教員と、体育指導に関する力量が高くはない一般教員の「体づくりの運動遊び」における、体育授業場面、身体活動量、基本的な動きの習得状況を比較した。

研究課題3は、研究課題1および研究課題2の結果から、体育指導に関する力量が高くはない教員を支援する「体づくりの運動遊び」の授業に関する資料を作成し、その有用性を検討することであり、これを第3章とした。ここでは、体育指導に関する力量が高くはない教員に対して授業実践を支援する資料を提供し、それをを用いた「体づくりの運動遊び」の授業と、研究課題2で対象とした熟練体育教員の授業を比較し、作成した資料の有用性を検討した。具体的には体育授業場面、身体活動量、基本的な動きの習得状況を比較した。

以上3つの研究課題により得られた成果を踏まえて、結章では本研究の結論を導出した。

なお、文献は、各章の巻末に掲載した。

## 0.4 本研究で使用する用語の定義

### 0.4.1 体づくり運動系

2017年の小学校学習指導要領の改定において、小学校体育科の運動領域名は、低学年は「体づくりの運動遊び」、中・高学年は「体づくり運動」となり「体づくり運動系」と表記されていることから、本研究においても「体づくり運動系」と表記する。また、2017年改定以前の小学校学習指導要領においては「体づくり運動」と表記されているが、本研究では2017年以前の体づくり運動について言及する部分も含めて「体づくり運動系」と表記する。

### 0.4.2 「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」

本研究においては低学年の「体ほぐしの運動遊び」と中学年の「体ほぐしの運動」を総じて「体ほぐしの運動（遊び）」、低学年の「多様な動きをつくる運動遊び」と中学年の「多様な動きをつくる運動」を総じて「多様な動きをつくる運動（遊び）」と表記する。

### 0.4.3 教員の体育部への所属

稲垣（1996）は、小学校教員は全科を教えるが、中心研究教科を持ち、授業研究を通して実践的力量を高めるとしている。また、鈴木（2010）は、小学校教師は授業研究を行う対象教科を選択し、主体的にその教科を学ぶとし、その教科を中心研究教科と称している。さらに、白旗（2013）や長野ほか（2021a）は、中心研究教科を教員が所属する教科の研究部として、所属部が体育か否かから体育授業における教員の指導実態や意識について捉えている。このような先行研究を踏まえ、本研究では、教員の中心研究教科と所属する研究部を同意語として捉え、教員は所属研究部の教科を主体的に研究していると考えるとともに、体育の研究部への所属を体育部、体育以外の研究部への所属を体育部以外とすることとし、教員の意識を捉えることとした。

### 0.4.4 内容領域

小学校学習指導要領解説体育編（文部科学省，2018b）では、例えば、低学年の「体づくりの運動遊び」を領域、それを構成するものを内容としている。また、『各領域の各内容に

については、・・・』といった表記もなされている。そのため本研究では、低学年の「体つくりの運動遊び」における内容である「体ほぐしの運動遊び」及び「多様な動きをつくる運動遊び」を指して「内容領域」として表記する。例えば、中学年の「体つくり運動」領域は、「体ほぐしの運動」及び「多様な動きをつくる運動」、中学年の「ゲーム」領域であれば、「ゴール型ゲーム」、「ネット型ゲーム」、「ベースボール型ゲーム」を指して「内容領域」とする。なお、内容領域に焦点をあて、教員の意識を捉えた研究として大田ほか（2022）などがある。

#### 0.4.5 教員の体育指導に関する力量

教員の体育指導に関する力量形成には、体育部への所属や体育主任経験、研究会への参加は、教員の体育授業の力量形成において重要な要因であることが指摘されている（加登本ほか，2010；鈴木，2010）。また、アンケート調査を用いた量的調査に留まらず、インタビュー調査やライフストーリー研究といった質的な手法を用いた研究（木原・村上，2013；四方田ほか，2013；明石ほか，2015；木原ほか，2016）においても、体育部への所属や体育主任経験、研究会への参加が、教員の体育指導に関する力量に重要であることが明らかにされている。そのため、本研究においては、体育部への所属や体育主任経験、研究会への参加の程度の違いを、教員の体育指導に関する力量の違いとして捉えることとした。

## 0.5 先行研究

各研究課題の検討に先立って、我が国における体づくり運動系に関連する先行研究を概観した。

### 0.5.1 CiNii を用いた先行研究の検討

本研究に関連する我が国における先行研究を国立情報学研究所が提供する学術情報ナビゲータ CiNii を利用し、次の手順で、絞り込みを行った（2023年12月13日現在）。はじめに、「体づくり運動」OR「体ほぐし運動」OR「体ほぐしの運動遊び」OR「多様な動きをつくる運動」OR「多様な動きをつくる運動遊び」) AND（「教員」OR「教師」OR「先生」OR「意識」OR「悩み」）をキーワードに検索すると 55 編の先行研究が抽出された。このうち、学術論文でない、小学校の体づくり運動系を対象としていない、教員を対象としていない、指導に関する教員の意識に言及していない 53 編を除外すると 2 編の論文が抽出された。抽出された論文が 2 編と限定的であったため、「体づくり運動」OR「体ほぐし運動」OR「体づくりの運動遊び」OR「体ほぐしの運動遊び」OR「多様な動きをつくる運動」OR「多様な動きをつくる運動遊び」のみをキーワードとして検索したところ、上記 55 編を含めて 535 編の先行研究が抽出された。このうち、学術論文でない、小学校の体づくり運動系を対象としていない、教員を対象としていない、指導に関する教員の意識に言及していない 529 編を除外すると上記の 2 編を含めて 6 編の論文が抽出された。

抽出された 6 編のうち 3 編は、体ほぐし運動系の指導について「単独の単元としてのやりやすさ」や「指導のしやすさ」について言及する論文であった。渡部（2014）や深谷ほか（2016）は、体づくり運動系の授業の単独の単元としてのやりやすさについて、4 件法から問い、その結果として、渡部（2014）は約 65%がやりにくいと回答したことを明らかにし、深谷ほか（2016）は約 78%がやりにくいと回答したことを報告している。また、長野ほか（2021a）は、体づくり運動系の指導のしやすさについて捉え、約 45%が指導しにくいと回答したことを報告している。加えて、体育部に所属しない教員は指導しにくいとの認知が高く、体育部に所属しない教員の中でも教職経験年数が浅い教員のほど、指導しにくいと考えていることを明らかにしている。さらに、長野ほか（2021a）は、体づくり運動系の指導における困り事やニーズを捉えた唯一の報告でもあり、困り事は「効果的な場づくり」が最も



割合が高く、そこには教員の体育部の所属の有無や教職経験年数による差異がないことを明らかにしている。他方で、体育部に所属しない教員や教職経験年数が浅い教員は、「単元に関する知識」や「授業の流し方」を困り事として認知していることを報告している。ニーズに関して同様に、体育部への所属の有無や教職経験年数が影響を及ぼすことを明らかにしている。この体育部への所属や教職経験年数が、体づくり運動系の指導における教員の困り事やニーズに影響するという知見は、低・中学年の体づくり運動系の内容領域である「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」にもこれらの要因が影響している可能性を示唆している。

残りの 3 編は、体づくり運動系の内容領域ごとに教員の意識を捉えている。岡野ほか（2010）は、高学年の「体力を高める運動」について、おおよそ 1 割の教員が取り組みにくいと回答したことを報告している。また、高田・筒井（2017）は、教職経験年数の違いから、「体ほぐしの運動」と「体力を高める運動（多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導への自信についての意識を比較し、いずれの内容領域においても、若手教員（4 年まで）はベテラン期（20 年以上）に比べて、指導の自信が低いことを明らかにしている。そして、佐々木（2023）は、教員を教職経験年数が 10 年未満と 10 年以上の 2 群に分類し、「体ほぐしの運動」、「多様な動きをつくる運動（遊び）」、「体力を高める運動」の指導のしやすさについて比較している。その結果、「多様な動きをつくる運動（遊び）」において 10 年未満の教員は、10 年以上の教員よりも指導しにくいと感じていることを報告している。このような結果は、教職経験年数が、体づくり運動系の内容領域の指導における教員の困り事やニーズに影響を及ぼしている可能性をうかがわせる。

### 0.5.2 その他の先行研究の検討

以上の先行研究の他、体づくり運動系は、基本的な動きを身に付けることをねらいとしており（文部科学省，2018b），また「多様な動きをつくる運動（遊び）」の授業では，無駄な動作を少なくし動きの質を高めていくことが重要とされていること（文部科学省，2009），さらには，日本に広がる子どもの体力低下の本質が，自身の体を動かす能力である運動能力低下にあることから（野井，2005：子どものからだと心・連絡協議会，2022），基本的な動きの質に関する報告も概観しておきたい。基本的な動きの質の向上を捉える方法として，中村ほか（2011）が，運動による成果や結果を生み出すまでの運動のしかた（体の動かし方）

の質的変容を評価する観察的な評価方法という手立てを示している。体育授業において観察的な評価方法を用いることについては、児童の運動の経過の把握や的確な指導に有用とされ（高本ほか，2003；陳ほか，2012），これまでに走動作，跳動作，投動作に関する観察的な評価方法が作成され（例えば，金・松浦，1998；高本ほか，2003；加藤ほか，2014；鈴木ほか，2016；梶ほか，2017；滝沢・近藤，2017），観察的な評価方法に関する知見は蓄積されつつあり，さらに学習成果の評価に活用するなど体育授業にも活かされ始めている（藤田ほか，2010；長野ほか，2011；長野ほか，2018）。

加えて、「多様な動きをつくる運動（遊び）」においても質的側面を評価することの重要性が指摘されており（近藤ほか，2012），小学校学習指導要領解説体育編（文部科学省，2018b）の「多様な動きをつくる運動（遊び）」においては様々な動きが例示され、「多様な動きをつくる運動（遊び）」のねらいを踏まえれば，例示の動きに関連する観察的な評価方法を作成することは，授業を通じた児童の基本的な動きの習得において有用な情報になると考えられる。しかしながら，これまでに観察的な評価方法が提示されている動きは，基礎的運動能力に関連する走・投・跳が多く，「多様な動きをつくる運動（遊び）」に例示されている動きについての観察的な評価方法はわずかである。

このようなことから，筆者らは、「多様な動きをつくる運動（遊び）」に例示されている様々な動きの観察的な評価方法を作成することは，体づくり運動系の授業の充実や，基本的な動きの習得という学習成果の獲得に重要と考え，例示されている動きの観察的な評価方法についての知見を蓄積してきた。具体的には，例示されている「用具を跳ぶ」に関連する「なわ跳び動作」について第1学年から第4学年までの児童537名を対象として，運動遂行場面の映像観察や小学校教員との協議などから，なわ跳びの動作発達を捉える13の動作カテゴリーを抽出し，それらを組み合わせて，なわ跳びの動作発達を捉える，未熟な発達段階から熟達した発達段階までの5つの発達段階を設定し，動作発達を捉える評価基準とした（篠原ほか，2016）。また，「回る」に関連する「両足回転跳び動作」の観察的な評価方法を作成するために，第1学年から第4学年までの児童540名を対象として，両足回転跳びの映像観察や小学校教員との協議などから，動作発達を捉える12の動作カテゴリーを抽出し，それらを組み合わせて，両足回転跳びの動作発達を捉える5つの発達段階に設定し，動作発達を捉える評価基準も提案してきた（篠原ほか，2021）。さらに，このような新たな評価方法の作成では，その妥当性，信頼性，客観性を検討する必要があることが知られている（松浦，1983）。そのため，評価基準の5つの発達段階に1点から5点までの得点を付与したう

えで、経年的な得点の向上を妥当性の一側面として検討した。信頼性と客観性については、観察的な評価方法の体育授業での活用を念頭に置き、複数名の小学校教員に、設定した観察的な評価基準をもとに、無作為抽出した 50 名の児童のなわ跳び動作と両足回転跳び動作の動作発達を評価させた。児童一人につき 2 回の評価を実施させた。信頼性は、同一の検者による再検査法を行うこととし、各教員における 1 回目と 2 回目の評価結果を用いて検討した。客観性は、異なる検者が同一の被検者の評価を行い、各教員間の評価結果の一致度から検討した。その結果、妥当性、信頼性、客観性が確認された。一方で、観察的な評価方法は、単元前後の児童の動きの質的変容を捉え授業の成果検証として活用することや、評価方法を使用することで動きのポイントや学習課題を見つけ学習効果を高める可能性があるが（藤田ほか、2010；陳ほか、2012）、筆者らのこれまでの研究では、観察的な評価方法の提示と留まっている。これらはこれまでの研究成果であるとともに、その活用方法について検討していくことが今後の研究課題である。

以上のように、これまでに、教員が体づくり運動系の指導および内容領域の指導に関して、「指導のしにくさ」を感じ、体づくり運動系の指導に関して教員は困り事やニーズを持っていることが明らかになっている。しかし、内容領域によってねらいが異なることを踏まえれば、内容領域ごとに悩みやニーズを捉えることも重要である。そして、その情報を実際の体育授業の支援に援用した研究はなく、情報をどう実際の体育授業に還元するのかは手つかずの研究課題である。また、観察的な評価方法を「多様な動きをつくる運動（遊び）」の授業に活かすことは、ねらいの達成に向け有用と考えられるが、例示されている動きに関する観察的な評価方法は少なく、さらに体づくり運動系の授業への活用方法に関する知見の蓄積はほとんどなされていない。そのため、観察的な評価方法が確立された動きを増やすとともに、体づくり運動系の授業への活用方法について検討することは、「多様な動きをつくる運動（遊び）」を含め体づくり運動系の授業を充実するうえで必要な研究である。

## 0.6 倫理的配慮

本研究は、共栄大学研究倫理委員会の承認（承認番号：20210001）（承認番号：2021004）（承認番号：20220011）および、東京未来大学の研究倫理・不正防止委員会の承認（承認番号：103）を得ている。また、調査に先立ち、調査対象の小学校の校長、教員、児童および保護者に研究の趣旨、内容、参加決定・継続の自由、プライバシーの保護等の説明を文書または Google フォーム上で行い、校長および教員から同意を得るとともに、児童においては保護者からの同意を得られた児童のみを対象とした。

## 付記

本章の一部は、『日本幼少児健康教育学会誌』（第6巻1号，2021年9月発行）に掲載されたものであり，ここにはその後の知見も加えて示した．

## 第 1 章

**【研究課題 1】** 教員の体育指導に関する力量の違いからみた小学校低・中学年の「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導における小学校教員の意識

## 1.0 要約

本研究課題は、小学校低・中学年の体づくり運動系の「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導に対する教員の意識を教員の体育指導に関する力量の違いから検討することを目的とした。

東京都内の小学校教員 271 名を対象に、教員の体育指導に関する力量の違いから低・中学年の「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導に対する意識を捉えた。また本研究課題では、得られた結果を教員の授業構想や授業実践の支援に繋げるために、授業構想から授業実践に至るまでの教員の意識を捉えることとした。そのため、「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」における「指導の困り事」、「使用する授業構想資料」、「授業構想参考資料に求める内容」と、『多様な動きをつくる運動（遊び）』において取り上げやすい動き」を教員の指導に関わる意識とした。

教員の体育指導に関する力量の違いから、内容領域別に教員の意識を捉えた結果、まず、指導の困り事として、双方の内容領域に共通して体育部に所属せず体育主任経験がないといった体育指導に関する力量が高くはない教員は、「単元に関する知識」、「単元計画の作成」、「1 単位時間の授業の流し方（組み立て方）」、「運動の師範」、「教具の不足」、「関連する副読本の不足」を困り事として認知し、「体ほぐしの運動（遊び）」における「児童の意欲の継続」と、「多様な動きをつくる運動（遊び）」における「効果的な場づくり」も困り事として認知していた。次に、使用する授業構想資料として、内容領域に関わらず、体育指導に関する力量が高くはない教員は、行政作成資料や官製および民間研究会が作成する資料や YouTube を使用しない傾向にあった。一方、副読本や体育に関する知識が豊富な先生への相談を、教員は体育指導に関する力量に関わらず、同程度使用していた。授業構想参考資料に求める内容については、いずれの項目においても有意差は認められず、全ての項目で教員の体育指導に関する力量に関わらず調整平均が 3 点を超えた。そして、「多様な動きをつくる運動（遊び）」で取り上げやすい動きとして、「体を移動する運動（遊び）」は、取り上げやすさに違いがなかったものの、それ以外では、体育指導に関する高い力量を有する教員に比べて、体育指導に関する力量が高くはない教員において、取り上げにくいと考える動きが多く確認された。

## 1.1 目的

体育部への所属や体育主任経験の有無，研究会への参加は，体育指導における教員の困り事やニーズなどに影響を及ぼすとともに，それらは教員の体育指導に関する力量の醸成においても重要な要因である。また，授業改善や教員の資質向上には教員の特性ごとの困り事やニーズに応じて支援を行う必要があり，教員の体育指導に関する力量の違いから困り事やニーズなどを捉えることは個々の特性に応じた支援に繋がる。

そこで本研究課題では，体育部への所属や体育主任経験，研究会への参加状況を教員の体育指導に関する力量の違いと捉え，小学校低・中学年の体づくり運動系の「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導に対する教員の意識を検討することを目的とした。

なお，本研究では，得られた結果を教員の授業構想や授業実践の支援に繋げるために，授業構想から授業実践に至るまでの教員の意識を捉えることとした。そのため，「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」における「指導の困り事」，「使用する授業構想資料」，「授業構想参考資料に求める内容」と，『「多様な動きをつくる運動（遊び）」において取り上げやすい動き』を教員の指導に関わる意識とした。



## 1.2 研究方法

### 1.2.1 対象および調査方法

東京都内の公立小学校に勤務する教員を対象とし、Google フォームを用いたアンケート調査を2021年11月から2022年2月に実施した。研究の主旨およびQRコードを記した用紙を東京都小学校体育研究会<sup>注1)</sup>の体づくり運動領域部会の部員および小学校校長が勤務校並びに近隣の小学校に配布するスノーボール法を用いて実施し、321名から回答が得られた。また、本研究では、教員の体育指導に関する力量の違いから低・中学年の「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導に対する意識を捉えるため、低・中学年の体づくり運動系の指導経験に関する質問を枝分れの質問項目として設定した。「指導経験有」と回答した場合は、低・中学年の体づくり運動系の指導に関する質問に回答し、「指導経験無」と回答した場合は、そこでアンケートは終了する形とした。回答が得られた321名のうち、低・中学年の体づくり運動系の指導経験を有すると回答した教員は271名おり、その271名を分析対象とした。なお、Google フォームは、回答漏れがあった場合、回答を送信できない設定としており、回答が得られた321名の回答に欠損はない。

### 1.2.2 質問項目

本研究課題では、「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」における「指導の困り事」、「使用する授業構想資料」、「授業構想参考資料に求める内容」と、『多様な動きをつくる運動（遊び）』において取り上げやすい動き」に対する考えについて回答を求めた。

設定した質問項目は表1-1のようであった。

「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」のそれぞれにおける「指導の困り事」、「使用する授業構想資料」、「授業構想参考資料に求める内容」に関する質問項目は、まず、加登本ほか（2010, 2011）、深谷ほか（2016）、高田・筒井（2017）、長野ほか（2021）を参考に、筆者および体育科教育学を専門とする大学教員2名の計3名が草案を作成した。それをもとに東京都小学校体育研究会の体づくり運動領域部会に所属する教員8名と複数回に亘り合議を行い、質問項目の追加・削除を行い、質問項目を設定した。合議に

参加した8名の教員の教職歴は、白旗(2013)が分類している、「初任期：-3年」、「自立期：4-10年」、「中堅期：11-20年」、「ベテラン期：21年-」、のいずれかに属していた。その後、所属部会が体育ではない教員かつ初任期、自立期、中堅期およびベテラン期にあたる教員各1名に質問文の確認を依頼し、加筆・修正を行った。次に、『『多様な動きをつくる運動(遊び)』で取り上げやすい動き』については、小学校学習指導要領解説体育編(文部科学省、2018)の「多様な動きをつくる運動(遊び)」における「体のバランスをとる運動(遊び)」、「体を移動する運動(遊び)」、「用具を操作する運動(遊び)」、「力試しの運動(遊び)」、「基本的な動きを組み合わせる運動(中学年のみ)」に例示されている動きの取り上げやすさについて回答を求めた。例示の動きは、例えば、「体のバランスをとる運動(遊び)」には「回るなどの動きで構成される運動遊び」と例示され、「体を移動する運動(遊び)」には「這う、歩く、走るなどの動きで構成される運動遊び」と例示されており、本研究は、この中の「回る」、「這う」、「歩く」、「走る」を動きとして設定した。動きの設定は、上記の筆者を含めた大学教員3名と、上記の教員8名が協議を行い設定した。なお、「寝転ぶ」と「起きる」、「座る」と「立つ」は、協議において教員8名からこれらの動きを取り上げる場合、両方の動きを一緒に経験できる運動(遊び)を行うことが多いとの意見があったことから、「寝転ぶ(起きる)」、「座る(立つ)」という設問とした。

各質問項目は、指導の困り事は「(1.困っていない 2.あまり困っていない 3.困っている 4.とても困っている)」、使用する授業構想資料は「(1.参考にしていない 2.あまり参考にしていない 3.参考にしている 4.とても参考にしている)」、授業構想参考資料に求める内容は「(1.要望しない 2.あまり要望しない 3.要望する 4.とても要望する)」、多様な動きをつくる運動(遊び)で取り上げやすい動きは「(1.取り上げにくい 2.やや取り上げにくい 3.取り上げやすい 4.とても取り上げやすい)」の4件法として、これまでの指導経験に基づいて4件法で回答を求めた。これらの質問項目に性別、現在の職位、教職経験年数(講師歴を含む)、現在の所属部会、現在の担当学年、官製および民間の体育研究会への参加状況、体育主任の経験といった基本属性を追加した。なお、調査実施の2021年度はCOVID-19への対応が求められており、対応への悩みが回答に影響を及ぼすことを避けるために、COVID-19の影響が予想される質問項目には、回答の留意事項として「身体的接触、児童同士の会話、用具の共有、マスク着用や消毒など、コロナによる影響を省いてご回答ください」という文章を明記した。

### 1.2.3 解析方法

本研究課題では、教員の体育指導に関する力量の違いから低・中学年の「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導に対する意識を捉えるため、低・中学年の体づくり運動系の指導経験を有する 271 名の教員の意識を分析した。分析対象者の特性は表 1-2 のようである。

次に、教員の体育指導に関する力量の違いから教員の意識を捉えるため、体育指導に関する力量の観点から、対象教員を分類した。教員の体育の力量形成には、体育部への所属や体育主任経験、研究会への参加が重要な要因とされている（加登本ほか，2010；鈴木，2010；木原・村上，2013；四方田ほか，2013；明石ほか，2015；木原ほか，2016）。また加登本ほか（2010）は、教員の体育指導に関する経験には性や教職経験年数の影響が考えられるが、教職経験年数よりもむしろ体育部所属や体育主任経験といった体育への関与の差異の影響が大きい可能性を指摘している。このことから、本研究課題では性や教職経験年数ではなく、所属部会、体育主任経験、官製研究会への参加頻度、民間研究会への参加頻度の 4 つを教員の体育指導に関する力量の要因として捉え、それを基に分類した。体づくり運動系においては、教員の所属部会が教員の意識に影響することが報告されていることから（長野ほか，2021）、まず所属部会が体育か否かで分類した。次に、体育主任経験が教員の意識に影響することから（加登本，2010；宮尾・大友，2022；大田ほか，2022）、所属部会で分類した群を体育主任経験の有無で分類した（過去に経験した場合は経験有とした）。最後に、官製および民間研究会への年間参加頻度で分類した。官製および民間研究会への参加頻度による分類は、対象者 271 名の各研究会への参加頻度の中央値を算出し、中央値を基準として分類した。参加頻度の中央値はいずれの研究会も「0 回」であり、1 回以上の参加を「あり」、参加が 0 回を「なし」とした。分類は、筆者と体育科教育学を専門とする大学教員 1 名の計 2 名で行い、教員を体育指導に関する力量から 4 群に分類した。一つ目は体育部に所属し、体育主任経験を有し、官製および民間研究会への参加がともに「あり」の教員 30 名であった（以下、I 群：体育部×体育主任有×研究会参加あり）。双方の研究会への参加が「あり」を分類の条件とした理由は、体育部の教員の中でも体育指導に関する力量の水準が異なると考えられ、積極的に体育に関わり官製や民間に関係なく研究会に参加し、知識の蓄積と体育に関しての研鑽を重ねている教員は、体育指導に関する力量の水準が高いと考えたためである。次に、体育部の教員の中で、体育主任経験があっても官製および民間研究

会に参加していない教員や体育主任経験がない教員は、体育部に所属することから体育指導に関する力量は有するものの、I群と比べて体育への積極性や知識・専門性を有しておらず、I群と同程度の水準とはいえないと考えた。そこで、体育部の教員のうち、体育主任経験を有するが官製および民間研究会への参加頻度が共に「あり」ではない教員と、体育主任経験がない教員54名を二つ目の群とした（以下、II群：体育部×（体育主任有 or 体育主任無）×研究会参加が両方「あり」ではない）。そして、体育部以外の教員については、体育主任経験を有する教員46名を三つ目の群とし（以下、III群：体育部以外×体育主任有）、体育主任経験がない教員187名を四つ目の群（以下、IV群：体育部以外×体育主任無）として、4群に分類した（表1-3）。なお、体育部以外の教員の分類では、研究会への参加頻度が双方ともに「あり」の教員が少ないことに加え、体育部以外の教員における体育指導に関する力量は、研究会への参加よりも、体育主任経験の有無の影響が大きいと考え、体育主任経験の有無のみで分類した。

教員の体育指導に関する力量の4群における教員の意識を検討するために、「指導の困り事」、「使用する授業構想資料」、「授業構想参考資料に求める内容」、「多様な動きをつくる運動（遊び）で取り上げやすい動き」の4件法について、選択肢1には1点、選択肢2には2点と1点から4点までの得点を付与した<sup>注2)</sup>。指導に対する教員の意識には、所属部会以外に性や教職経験年数が関係することが知られており（加登本，2010，2011；鈴木，2010；白旗，2013；長野ほか，2021；大田ほか，2022），結果に影響を及ぼすことが予想されることから、得点を従属変数、体育指導に関する力量の4群を独立変数、性と教職経験年数を共変数として共分散分析を実施した。解析にはIBM SPSS Statistics25を用い、統計上の有意水準はすべて5%未満とした。

### 1.3 結果

「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導における困り事について、共分散分析を実施した結果、「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」ともに、「単元に関する知識」、「単元計画の作成」、「1 単位時間の授業の流し方（組み立て方）」、「運動の師範」、「教具の不足」、「関連する副読本の不足」に有意差が認められ、「体ほぐしの運動（遊び）」における「児童の意欲の継続」と、「多様な動きをつくる運動（遊び）」における「効果的な場づくり」に有意差が認められた。多重比較の結果、IV群は、「多様な動きをつくる運動（遊び）」における「関連する副読本の不足」を除いた残りの項目でI群よりも高値を示し、両内容領域における「1 単位時間の授業の流し方（組み立て方）」、「運動の師範」と、「体ほぐし」における「単元に関する知識」および、「多様な動きをつくる運動（遊び）」における「関連する副読本の不足」においてII群よりも高値を示した。また、III群は、両内容領域における「運動の師範」と、「多様な動きをつくる運動（遊び）」における「1 単位時間の授業の流し方（組み立て方）」においてI群よりも高値を示した（表 1-4）。

次に、表 1-5 は、教員の体育指導に関する力量の違いにおける「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」で使用する授業構想参考資料についての共分散分析の結果を示したものである。「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」に関わらず、「小学校学習指導要領解説体育編」、「多様な動きをつくる運動（遊び）パンフレット」、「小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック」、「学校体育実技指導資料第7集（体づくり運動）」、「評価方法等の工夫改善のための参考資料」、「関連する参考書や雑誌」、「都や市区町村の教育委員会が作成する資料」、「体育に関する官製研究会が作成する資料」、「体育に関わる民間研究会が作成する資料」、「体育に関わる官製研究会のHPやYouTube」、「体育に関わる民間研究会のHPやYouTube」に有意差が認められた。多重比較の結果、「小学校学習指導要領解説体育編」、「多様な動きをつくる運動（遊び）パンフレット」、「小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック」では、両内容領域ともにI～III群がIV群よりも高値を示し、「学校体育実技指導資料第7集（体づくり運動）」では、両内容領域ともにI、II群がIV群よりも高値を示した。「評価方法等の工夫改善のための参考資料」では、両内容領域ともにI群がIII、IV群よりも、II群がIV群よりも高値を示し、「関連する参考書や雑誌」では、両内容領域ともにI、II群がIV群よりも高値を示した。「都や市区町村の教育

委員会が作成する資料」では、I群がIV群よりも高値を示した。「体育に関する官製研究会が作成する資料」、「体育に関わる民間研究会が作成する資料」、「体育に関わる民間研究会のHPやYouTube」では、I群がII～IV群よりも高値を示し、「体育に関わる官製研究会のHPやYouTube」では、「体ほぐしの運動（遊び）」においてI群がIV群よりも高値を示し、「多様な動きをつくる運動（遊び）」においてI群がII, IV群よりも高値を示した。

表1-6は、「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」のそれぞれの授業構想参考資料に求める内容について教員の体育指導に関する力量から比較した結果を示している。全ての項目で教員の体育指導に関する力量に関わらず調整平均が3点を超え、いずれの項目においても有意差は認められなかった。

表1-7は、「多様な動きをつくる運動（遊び）」の授業において取り上げやすい動きについての共分散分析の結果を示している。「回る」、「渡る」、「バランスを保つ」、「人や物を押す」、「人や物を引く」、「人を運ぶ」、「人を支える」、「用具を持つ」、「用具を回す」、「用具を転がす」、「用具をくぐる」、「用具を投げる」、「用具を捕る」、「用具を跳ぶ」、「用具を跳び越す」、「バランスをとりながら移動する動き」、「用具を操作しながら移動する動き」、「用具を操作しながらバランスをとる動き」に有意差が認められた。多重比較の結果、「回る」、「渡る」、「バランスを保つ」、「人を支える」、「用具を持つ」、「用具を跳ぶ」、「用具を跳び越す」、「バランスをとりながら移動する動き」では、I群がIV群よりも高値を示した。次に、「人や物を押す」、「用具を転がす」、「用具を投げる」では、I群がIII, IV群よりも高値を示した。「人や物を引く」、「人を運ぶ」、「用具をくぐる」、「用具を捕る」、「用具を操作しながら移動する動き」では、I群がII～IV群よりも高値を示した。「用具を回す」では、I群がIII, IV群よりも、II群がIV群よりも高値を示した。また、「用具を操作しながらバランスをとる動き」では、有意に高い値を示す群は確認されなかった。

#### 1.4 考察

本研究では、教員の体育指導に関する力量の違いから、低・中学年の体づくり運動系の「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導に対する教員の困り事やニーズといった意識について検討した。

「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」に共通した結果として、IV群は、I群よりも「単元に関する知識」、「単元計画の作成」、「1 単位時間の授業の流し方（組み立て方）」、「運動の師範」、「教具の不足」、「関連する副読本の不足」を困り事として認識していることが明らかとなった（表 1-4）。このことから「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」に関係なく、体育部に所属せず体育主任経験がないといった体育指導に関する力量が高くはない教員（IV群）は、単元知識や単元作成、副読本の不足といった授業を構想する段階から、授業の流し方や運動の師範といった実際の授業実践に至るまでの全過程でより困り事を抱えており、このような教員に対しては授業構想から授業実践までをフォローしていくことが重要と考えられる。

他方、「効果的な場づくり」は「多様な動きをつくる運動（遊び）」のみに、「児童の意欲の持続」は「体ほぐしの運動（遊び）」のみに有意差が認められ、IV群はI群よりも高値を示した。「体ほぐしの運動（遊び）」には、運動例として手軽な運動（遊び）が示されている（文部科学省、2018）。しかし、松本（2009）は、「体ほぐしの運動」は運動例が示されているが、発展的・連続的な取り組み方が不明瞭であると指摘し、南・池田（2018）は、「体ほぐしの運動」で取り上げる運動は、瞬時に運動が終わってしまい、そこに授業実践の難しさがあるとしている。したがって、「体ほぐしの運動（遊び）」は、手軽な運動（遊び）を扱う一方で、手軽である故に活動が容易で発展しづらく、瞬時に完結するため、児童が活動への意欲を継続させることが難しい授業なのかもしれない。IV群のような教員は、そのような状態の児童の意欲を継続することに困難さを感じている可能性が考えられる。加えて、手軽であるために、児童の特性に応じた難易度の課題の提示や、児童に応じて課題を修正するといった方法を教員が理解できていない可能性も考えられる。そのため、「体ほぐしの運動（遊び）」については、そういった体育指導に関する力量が高くはない教員に対して児童の意欲が継続するような手軽かつ発展が可能な運動（遊び）の例示や児童の意欲継続のための方略や情報などを提示することが重要と思われる。一方、「多様な動きをつくる運動（遊び）」は、児童が様々な基本的な動きを経験することが重要とされており、幅広く基本的な動きを経

験できる場の設定が求められるが、このことが体育部以外の教員が「効果的な場」を困り事として捉えている要因のひとつになっている可能性がある。これまでも「多様な動きをつくる運動（遊び）」の場づくりに関する問題は指摘されており（清田・本多，2019），この問題は，Ⅳ群の教員のような体育指導に関する力量が高くはない教員において顕著であると考えられ，「多様な動きをつくる運動（遊び）」については，児童が基本的な動きを豊富に経験できる場を提案していくことが必要かもしれない。そして，教員の体育指導に関する力量の4群に関わらず，両内容領域ともに，調整平均の値が最も高い項目は，「学習評価」であり，有意差も認められないことから，教員の体育指導に関する力量の程度によらず，「学習評価」は「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」に共通した最も認知されている困り事であり，教員の特性に関係なく支援していく必要がある。

次に，使用する授業構想参考資料は，内容領域に共通して，Ⅰ～Ⅲ群における「小学校学習指導要領解説体育編」，「多様な動きをつくる運動（遊び）パンフレット」，「小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック」の値はⅣ群よりも高値を示しており，体育部や体育主任経験といった体育に関する学びの機会に触れた教員は，これらの資料を参考にしながら授業を構想していることが推察される。加えて，「小学校体育（運動領域）のデジタル教材（DVDやYouTube）」を除き，「小学校学習指導要領解説体育編」，「小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック」や「都や市区町村の教育委員会が作成する資料」などの行政が作成する資料を，Ⅳ群の教員が使用していない傾向にあることは，行政作成資料が全ての教員がアクセス可能な資料であることを考えれば，危惧すべき状況にある。さらにこのことは，Ⅳ群のような体育指導に関する力量が高くはないと考えられる教員を支援する際には行政作成資料からアプローチすることの難しさを示唆している。他方，「官製および民間研究会が作成する資料」については，研究会への参加頻度が高いⅠ群の教員がⅡ～Ⅳ群よりも使用していることが明らかとなった。白旗（2013）は，研究会が作成する資料は，研究会への参加者が入手できるものであると指摘しており，本研究課題の結果はこれを支持する。しかし，研究会が作成した資料は，体育に関する情報が豊富に掲載されていることは容易に想像でき，研究会への参加を伴わずに，体育に関する情報をⅠ群以外の教員にどう提供していくのが重要となる。その手立てとして，「小学校体育（運動領域）のデジタル教材（DVDやYouTube）」には有意差がないことを鑑みれば，アクセスが容易なHPやYouTubeから情報を提供することが考えられるが，「官製および民間研究会が作成するHPやYouTube」を使用しているのもⅠ群となっており，「民間研究会」に限っては，体育部に所属するⅡ群でさえも使用し



ていない。この要因として、研究会が HP や YouTube を作成する際、内容の精度や情報量を確保するために、研究会の中でも特に体育に関する知識や経験が豊富な教員を中心に作成していることが想像でき、それに伴い情報の専門性が高いものとなり、他の教員が参考にするにはハードルが高い、求める内容と情報が合っていないといったミスマッチが起きていく可能性が考えられる。アクセスが容易な HP や YouTube を用いて情報を発信する際には、情報の内容と誰に発信するのかを慎重に検討する必要があるのかもしれない。他方、「体育に関する知識が豊富な先生への相談」には有意差は認められず、両内容領域ともに、体育指導に関する力量の 4 群に関わらず、調整平均が 3 点を超え、IV 群においては唯一 3 点以上を示した項目である。IV 群のような教員は、体育に積極的に関わっている教員を頼りにしていることがうかがえ、体育に関わる情報を体育に積極的に関わる教員を介して、共有するといった手立ても考えられる。また、「関連する副読本」も有意差が認められていないことから、体育指導に関する力量に関係なく同程度使用しており、副読本から体育に関する情報を発信していくことも情報共有の方途として考えられる。

授業構想参考資料に求める内容は、内容領域に関わらず、全ての項目で有意差は確認されず、教員の体育指導に関する力量に関わらず、調整平均が 3 点を超えた（表 1-6）。これを換言すれば、本研究課題で設定した全ての質問項目に対して、教員の体育指導に関する力量に関わらず教員は、授業構想参考資料の内容に対して様々なニーズを強く持っており、授業構想参考資料にはこれらの情報を掲載することが重要と考えられる。

最後に、「多様な動きをつくる運動（遊び）」において取り上げやすい動きについて教員の体育指導に関する力量の違いから検討した。「体を移動する運動（遊び）」に有意差は認められなかったが、それ以外では複数の動きで有意差が認められた（表 1-7）。運動遊びに含まれる基本的な動きを整理している小澤ほか（2021）や堀内ほか（2022）の報告をみると、「歩く」や「走る」、「跳ぶ」といった体を移動させる動きは、多くの運動遊びに含まれており、取り上げるための教材が多いことから、教員の体育指導に関する力量に関わらず、教員は取り上げやすいと考えている可能性が考えられる。一方、「体を移動する運動（遊び）」以外の多くの動きで有意差が認められ、それらの動き全てについて、IV 群は I 群よりも有意に低値を示しており、体育指導に関する力量が高くはない教員は、「体を移動する運動（遊び）」以外の基本的な動きを取り上げにくいと考えている傾向にある。そのうえで授業を構想し、授業実践するため、授業中に児童が経験する基本的な動きが限定的になっている可能性や、経験が少ないために授業を通じて基本的な動きが習得できていない可能性が考えられる。

そのため、そういった教員が取り上げにくいと考える基本的な動きを、取り上げられるよう支援する必要がある。例えば、表 1-4 の困り事として、「単元計画の作成」を挙げており、取り上げにくいと考える基本的な動きを教材とした単元計画を作成し、副読本などで提示するといったことが考えられる。また、「用具を操作する運動（遊び）」、「力試しの運動（遊び）」、「基本的な動きを組み合わせる運動」においては、「人や物を引く」や「用具をくぐる」のように、Ⅳ群のみならずⅡ群とⅢ群においても、Ⅰ群に比べて取り上げにくいと考える動きが確認されている。このことはⅠ群の教員のような体育への高い力量を有する教員以外の教員が取り上げにくいと考える基本的な動きが存在すること、そして、Ⅱ群やⅢ群のような教員に対しても支援する必要性を示唆している。

以上のように、小学校低・中学年の体づくり運動系の「体ほぐしの運動（遊び）」および「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導に対する教員の意識を、体育部への所属や体育主任経験、研究会への参加状況をもとにして教員の体育指導に関する力量の違いから捉え、教員の特性に応じた支援を考える際の基礎資料を提供できた点は、本研究課題の強みである。一方で、以下の点は本研究課題の限界であるとともに、今後の課題である。まず、本研究では東京都の教員を対象としているため地域性の影響は否定できず、本研究の結果を全国の教員の結果として捉えるには注意が必要となる。加えて、質問への回答は自由意志であるため、分析対象者に対して体育への関心が強い教員の回答が多く、関心がない教員の回答が少ない可能性も考えられる（分析対象者の約 3 割の所属部会が体育）。次に、本研究課題では、体づくり運動系の内容領域ごとの指導に対する教員の意識を捉え、体育部に所属せず体育主任経験がなく、体育に関する研究会に参加しない体育指導に関する力量が高くはない教員は、困り事の認知が高いことを明らかにした。この結果から、そういった教員は、実際の体づくり運動系の授業においても課題を抱えていることが予想されるが、課題を抱えているのか否か、抱えている場合、どのような観点において課題を抱えているのかという情報は、本研究課題からでは分からず、さらに先行研究においても報告されていない。教員の意識に加え、実際の体づくり運動系の授業における課題を明らかにすることで、教員の特性に応じた支援をより充実したものにするができる。そのため、今後は、特に顕著な差異が認められた、Ⅳ群のような体育指導に関する力量が高くはない教員と、Ⅰ群のような体育指導に関する高い力量を有する教員における体づくり運動系の授業の比較を行い、課題を浮き上がらせるような研究が求められる。

## 1.5 結論

本研究課題では、東京都内の小学校教員 271 名を対象に、教員の体育指導に関する力量の違いから低・中学年の「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導に対する意識を捉えた。その結果、体育部に所属せず体育主任経験がないといった体育指導に関する力量が高くはない教員は、両内容領域に共通して、「単元計画の作成」、「授業の流し方」や「運動師範」といった授業構想から授業実践までの全ての課程で、体育指導に関する高い力量を有する教員よりも困り事の認知が高いことが確認された。また、「体ほぐしの運動（遊び）」では「児童の意欲の持続」、「多様な動きをつくる運動（遊び）」では「効果的な場づくり」を困り事として考えていた。次に、使用する授業構想資料として、内容領域に関わらず、体育指導に関する力量が高くはない教員は、行政作成資料や官製および民間研究会が作成する資料・YouTube を使用しない傾向にあった。一方、副読本や体育に関する知識が豊富な先生への相談は、教員の体育指導に関する力量に関わらず、同程度使用していた。授業構想参考資料に求める内容については、いずれの項目においても有意差は認められず、全ての項目で教員の体育指導に関する力量に関わらず調整平均が 3 点を超えた。そして、「多様な動きをつくる運動（遊び）」で取り上げやすい動きとして、「体を移動する運動（遊び）」は、取り上げやすさに違いがなかったものの、それ以外では、体育指導に関する高い力量を有する教員に比べて、体育指導に関する力量が高くはない教員が取り上げにくいと考える動きが多く確認された。以上ことから、体育部に所属せず体育主任経験がないといった体育指導に関する力量が高くない教員は、内容領域に関わらず体づくり運動系の指導に関する意識に課題を抱えており、例えば、副読本のような資料に、困り事や取り上げにくい動き、ニーズに対応した情報を掲載し発信するなどの支援を、そういった教員に対して行うことの必要性が考えられた。

## 注記

- 1) 東京都小学校体育研究会とは、東京都の小学校教員によって組織されている団体である。  
詳細は HP (<https://www3.schoolweb.ne.jp/swas/index.php?id=1350006>) を参照。
- 2) 本研究課題は、4 件法を 1 点から 4 点までの得点を付与し、教員の意識を捉えている。  
このように、4 件法を得点化して、体育や子どもの健康などに関する意識について捉えた研究は散見される。例えば、糸岡・高橋 (2005)、吉井ほか (2018)、三瓶ほか (2021) などが確認できる。

## 第2章

【研究課題2】 体育指導に関する力量の違う教員が実施した  
「体づくりの運動遊び」の授業の比較

## 2.0 要約

本研究課題は、児童の学年や施設、同一単元計画の使用など授業の前提条件を統制したうえで、体育指導に関する力量が高い教員（熟練体育教員）と、体育部に所属せず体育主任経験がないといった体育指導に関する力量が高くはない教員（一般教員）を対象に、「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業を比較することを目的とした。具体的には体育授業場面、身体活動量、基本的な動きの習得状況を比較した。

その結果、熟練体育教員と一般教員の運動学習場面の時間には有意差が認められず、熟練体育教員の学習指導場面の時間および出現頻度が一般教員と比して多く、マネジメント場面については、時間と出現頻度とともに一般教員が有意に高値を示したことから、一般教員に対して学習指導場面の確保やマネジメント場面を減少させる方略を提示するなどの支援の必要性が示唆された。また、身体活動量については、一般教員のSBが有意に高く、MVPAは熟練体育教員が有意に高かったことから、熟練体育教員の方が身体活動量を確保していた。このことから身体活動量の増進の観点から、一般教員の体育授業を支援する必要性が示唆された。基本的な動きの習得状況として、まず、フープ回しを基本的な動きとして設定し、フープ回しの習得状況を評価する観察的な評価基準を作成した。評価基準の妥当性、信頼性、客観性が担保できたことから、評価基準として用いた。単元前後のフープ回しの評価結果を用いて、単元後の動作得点について比較したところ、熟練体育教員クラスの男子が有意に高値を示した。一般教員クラスのフープ回しの習得についても支援の必要性が考えられた。

## 2.1 目的

第 1 章においては、体育部に所属せず体育主任経験がない、体育指導に関する力量が高くはない教員は、体づくり運動系の指導に関する困り事への認知が高く、授業で取り上げにくいと考える基本的な動きが多数あることが明らかとなった。この知見は、実際の体づくり運動系の授業においても体育指導に関する力量が高くない教員は、課題を抱えていることを想起させる。しかし、これまでに体づくり運動系の授業において、体育指導に関する力量が高くはない教員には、課題があるのか否か、その課題はどのような課題なのかといったことは明らかにされていない。それらを明らかにすることは、体育指導に関する力量が高くはない教員の支援を考える際の重要な情報となる。また、体育指導に関する力量が高い教員と比較することで、体育指導に関する力量が高くはない教員における課題をいっそう明確にすることができ、支援の手立てをより具体的に構想することができる。

このような教員の特性から体育授業の特徴を捉える場合、体育科教育学の分野においては、「体育授業場面」が着目されることが多く、また、Tanaka et al. (2018) が、体育授業における児童の身体活動量は、教員の体育指導に関する力量によって差異が生じる可能性を指摘している。さらに、体づくり運動系の授業においては、基本的な動きを身に付けることが重要であることから（文部科学省，2018）、学習成果として基本的な動きの習得状況を把握することも、教員の特性から体育授業の特徴を捉える場合には重要な視点となる。

そこで、本研究課題では、児童の学年や施設、同一単元計画の使用など授業の前提条件を統制したうえで、体育指導に関する力量が高い教員と、体育指導に関する力量が高くはない教員を対象に、「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業における体育授業場面、身体活動量、基本的な動きの習得状況を比較することを目的とした。

## 2.2 研究方法

### 2.2.1 対象

体育授業においては、単元計画（学習内容）、教材・教具、施設などの変数が影響を及ぼすことが指摘されており（福ヶ迫，2018）、教員の特性から体育授業を比較するうえで、可能な限り変数を統制することが重要であり、結果の精度の確保にも繋がる。そのため、本研究課題では、教材・教具や施設といった環境的な要因を可能な限り統制するために、東京都内の小学校1校を対象校とした。

さらに、本研究課題では、体育指導に関する力量が高い教員（以下、熟練体育教員）と、体育部に所属せず体育主任経験がない体育指導に関する力量が高くはない教員（以下、一般教員）の比較を行い、一般教員の体づくり運動系の授業における課題を明確に浮き立たせることを目的としている。そのため、対象校に在籍し、かつ次のような特性を有している2名の教員を対象とした（表2-1）。熟練体育教員は、教職歴が15年目のベテラン期（鈴木，2010；2011）の男性であり、体育部に所属し、体育に関する研究会等に所属し、体育主任の経験、体育に関する実証授業の授業者の経験や指導助言者の経験を有している。また、大学在籍時の所属学部は、文学部に所属しており、保健体育科免許状を取得しておらず、大学院へは進学していない。一方、東京都小学校体育研究会の構成部会のひとつである「多様な動きをつくる運動（遊び）」部会の部長を経験し、部会の教員や一般教員を対象にした研修会等で講師を幾度も務めている。さらに、公益財団法人が実施している、全国の国公立私立幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校の主幹教諭、指導教諭、教諭等を対象として、優れた体育授業実践を行う教員を選定し、表彰する事業において表彰されている。このように、熟練体育教員は、体育の実証授業の授業者経験、教員向け研修会等の講師経験を豊富に有し、全国の教員を対象とした体育授業に関して優れた実践を行う教員に送られる賞を受賞していることから、体育指導に関する高い力量を有すると判断した。一般教員は、教職歴が8年目の中堅期の男性であり、体育部以外に所属し、体育に関する研究会等に所属しておらず、体育主任や体育に関する実証授業の授業者の経験は有していない。また、大学在籍時の所属学部は、教育学部に所属しており、保健体育科免許状を取得しておらず、大学院へは進学していない。

また、対象とした児童は、対象校に在籍する小学校の1年生2クラスの児童（熟練体育



教員クラス：男子 14 名，女子 14 名，一般教員クラス：男子 15 名，女子 14 名）であった。対象児童の身体的特徴は表 2-2 のようである。

### 2.2.2 単元計画と授業実践

単元計画も授業に影響を及ぼすと考えられるため，本研究では，事前に単元計画を作成し，2名の教員が同一単元計画を用いて体育授業を実施した。単元計画は，熟練体育教員と東京都小学校体育研究会に所属し，「多様な動きをつくる運動（遊び）」部会の部長を務める教員（教職歴 11 年目）の 2 名が複数回に亘り検討を行い，全 4 時間からなる「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の単元を作成した。作成した単元計画は表 2-3 のようである。作成した単元計画の主活動はフープを扱う内容となっている。第 1 章において，体育指導に関する力量が高くはない教員は，「用具を回す」，「用具を転がす」，「用具をくぐる」を取り上げにくい基本的な動きとして認識していることが明らかとなっており，それらの動きを経験できる単元計画を作成することが支援に繋がると考え，フープを扱う内容とした。

体育授業の実施に際して，単元開始前に単元の目標や各回のねらい，学習内容について熟練体育教員と一般教員の認識を統一するために，熟練体育教員が一般教員に対して複数回に亘りこれらについて説明した。なお，学習規律の構築などマネジメント方略に関する情報についての共有は行っていない。その後，作成した単元計画を用いて 2 名の教員が 2021 年 10 月から 2021 年 11 月にかけて授業を実施した。なお，2 名の教員ともにこれまでに体育授業や運動会練習等でフープを扱う指導経験を有している。また，対象児童は，当該年度において調査までに授業や体育的行事（運動会や業間休みの取組など）でフープを使用するといった経験はしていない。

### 2.2.3 体育授業場面の測定

各教員の授業における体育授業場面を把握するために，2 名の教員の 4 時間の授業を授業全体が俯瞰できる位置からデジタルカメラで撮影した。撮影した授業映像をシーデントップ（1988）により紹介され，高橋（1994）により加筆修正された「体育授業場面の期間記録法」について高橋・吉野（2003）が示す体育授業場面コーディングシートを用いて観察し

た。体育授業場面は、「運動学習」「認知学習」「学習指導」「マネジメント」の4つに区分されており、撮影した授業映像について各授業場面を観察・記録し、担当されていた時間および出現頻度を測定した。体育授業場面の観察は、体育授業場面コーディングシート（高橋・吉野，2003）を用いて、10秒間隔で体育授業を区切り、体育授業場面を観察・記録した。観察・記録は、筆者および本研究の授業実践とは関わりのない小学校教員1名が同時に観察した。なお、観察前に本授業とは異なる授業を観察し、2名の観察の精度（一致率80%以上：記録した場面が一致した区切りの個数÷全区切り個数）を高め、分析対象の授業観察において体育授業場面の認識に差異が生じた場合は、討議のうえ場面の統一を図った。

#### 2.2.4 身体活動量の測定

身体活動量の測定は3軸加速度計であるオムロン社製の Active Style Pro ; HJA-750C（以下、本器）を用いた。授業開始前に対象児童の腰部に本器を装着、授業後に回収し、歩数および身体活動強度を記録した。epoch length を10秒として測定した。なお、装着に慣れるために事前に2日間にわたり在校中、対象児童に本器を腰部に装着させた。本器は、オムロン社製の Active Style Pro ; HJA-350IT（以下、HJA-350IT）の後続機となっている。HJA-350IT は、歩数の計測に加え、10秒間隔で算出された3軸の合成加速度から Metabolic equivalents (METs) を推定し、活動強度別の時間を求めることができる。独自の信号処理によって走・歩活動とそれ以外の活動を判別し別々の式で METs を推定することで、それぞれの活動の活動強度についても精度よく推定できる。また、成人における演算アルゴリズムおよび計測値の妥当性については先行研究で詳述されている（Oshima et al.,2010 ; Ohkawara et al.,2011）。本器は、HJA-350IT と同様のアルゴリズムとなっていることから身体活動の測定に用いることは妥当であると判断した。また、小学生においては、METs が過大評価されることから、小学生用の推定式が作成されている（Hikihara et al., 2014）。本研究では、その推定式（歩行： $0.6237 \times \text{得られた METs} + 0.2411$ ，生活活動： $0.6145 \times \text{得られた METs} + 0.557$ ）に基づいて児童の METs を算出した。身体活動強度は、1.5 METs 以下を座位行動（sedentary behavior : SB），1.6~2.9 METs を低強度活動（light physical activity : LPA），3.0 METs 以上を中高強度活動（moderate-to-vigorous physical activity : MVPA）とした（田中，2020）。

## 2.2.5 フープ回しの習得状況の測定

本研究課題では、フープ回しの習得状況（学習成果）を把握する。そのために、フープ回しの習得状況を把握するの評価基準として観察的な評価方法を作成した。

### 2.2.5.1 フープ回しに関する観察的な評価方法の作成

フープ回しの習得状況を捉える評価基準は、運動のパフォーマンスではなく、運動の成果や結果を生み出すまでの運動のしかたの質的変容を評価する観察的な評価方法が提案され（中村ほか，2011）、観察的な評価方法は、体育授業において指導や評価の観点から重要とされている（藤田ほか，2010；近藤ほか，2012；陳ほか，2012 針谷・近藤，2017）。そのため、本研究課題では、フープ回しの質的変容を捉えるための観察的な評価方法を作成することとし、妥当性、信頼性、客観性についても検討した。

#### 2.2.5.1.1 対象および調査期間

東京都内の公立小学校 2 校に在籍する、第 1 学年 156 名（男子 79 名，女子 77 名）、第 2 学年 139 名（男子 82 名，女子 57 名）、第 3 学年 138 名（男子 80 名，女子 58 名）、第 4 学年 152 名（男子 76 名，女子 76 名）の計 585 名（男子 261 名，女子 276 名）の児童を対象とした。評価基準の作成における対象児童の身体的特徴は、表 2-4 に示した通りである。フープ回しの撮影は、2012 年 11 月に対象児童が所属する体育館にて、通常の授業時間を用いて実施した。

#### 2.2.5.1.2 フープ回しの撮影方法

児童に、「10 秒間、腰でフープを回す」という運動課題を提示し、2 回連続で試技を実施させた。また、フープを継続して回せない場合であっても 10 秒以内であれば、何度でも運動遂行をさせた。なお、使用するフープの大きさは、事前に対象児童のクラス担任に授業や業間休みで児童がよく使用する大きさを聴取し、それに加えて児童の形態を考慮して、低学年は直径 60cm、中学年は直径 80cm フープとした。具体的な撮影方法として、運動遂行場

面をデジタルビデオカメラで正面より 30fps にて撮影した。また、事前に 1 辺 1m の正方形を作成し、児童にはその中で運動遂行させ、正方形の手前の端から 5m の位置に児童の運動遂行場が収まるようにデジタルビデオカメラを固定し、撮影した。

#### 2.2.5.1.3 フープ回しの観察的な評価基準の設定

観察的な評価基準の作成方法においては、宮丸ほか (1989)、中村ほか (1988)、金・松浦 (1998)、中村ほか (2011)、篠原ほか (2016)、篠原ほか (2021) を倣い、3 段階の方法にて作成した。第 1 段階として、モニター画面上での動きの観察から、運動局面別の身体部位別の動作カテゴリーを抽出した。第 2 段階として、抽出した動作カテゴリーを精選した。第 3 段階として精選した動作カテゴリーを組み合わせることで類型化を図り、未熟な動作様式の段階から成熟した動作様式までの 5 つの動作パターン (発達段階) から成る観察的な評価基準を作成した。具体的な手順は以下の通りである。

第 1 段階では、撮影した全児童の運動遂行場面の観察を行い、発達学および体育科教育学を専門とする大学教員 1 名、小学校教諭免許状を有する体育科教育学を専門とする大学院生 1 名、筆者の 3 名の協議によってフープ回しの観察的な評価基準の身体部位を、腕、脚、体幹に設定した。その後、設定したそれぞれの身体部位の動作カテゴリーについて、再度全児童の映像を観察し、抽出した。具体的には、腕に関する 12 項目 (「投げ出しがなく、フープを落とすように離す」、「腕を上方に挙げ、前後に動かす」、「腕を胸の高さで固定する」など)、脚に関する 13 項目 (「膝が棒立ちになる」、「脚を広く広げ、膝を深く屈曲する」など)、体幹に関する 15 項目 (「上体を左右に捻る」、「長軸を中心に、腰以外を固定し、腰を前後または左右にわずかに動かす」など)、の 40 項目となった (表 2-5)。

次に第 2 段階として、加藤ほか (2014) は観察評価の観点に求められるものとして、観察者にとって共通して理解されやすいことを挙げ、篠原ほか (2016)、篠原ほか (2021) は評価基準の作成にあたって観察が容易な項目であることを条件に精選している。本研究においてもこれらに留意したうえで動作カテゴリーの抽出に関わった 3 名に、体育授業での活用を鑑みた場合、小学校教員が観察することや動きを想起することが可能な動作カテゴリーであることが重要と考え、教職経験を 14 年の小学校教諭 1 名を加えた 4 名の協議のもと、第 1 段階にて抽出した 40 の動作カテゴリーの統合や削除を行い、最終的な動作カテゴリーを選定した。その結果、腕の動作に関する 7 項目、脚の動作に関する 4 項目、体幹の動

作に関する 5 項目の計 16 項目がフープ回しを捉える動作カテゴリーとなった。

第 3 段階において、16 項目の動作カテゴリーを 4 名での協議のもと組み合わせ、フープ回しの動作様式の類型化を図り、未熟な動作パターンから成熟した動作パターンまでの 5 つの典型的な動作パターンに分類した (図 2-1)。また、各動作パターンを特徴づける動作カテゴリーをキーカテゴリーとして設定した。キーカテゴリーの選定は、各動作パターンを特徴づける動作カテゴリーであるとともに、観察者が共通して理解できる動作カテゴリーであることを選定基準として、4 名で協議を行い選定した。つまり、各動作パターンは複数の動作カテゴリーから構成され、その中にキーカテゴリーが設定されている。この評価基準を用いた評価方法は、まずキーカテゴリーをもとに発達段階の判断を行い、キーカテゴリーのみでの判断が困難な場合にはそれ以外の動作カテゴリーをもとに判断を行っていく流れとなっている。

#### 2.2.5.1.4 フープ回しの観察的な評価基準の妥当性の検討

妥当性については、中村ほか (1987)、中村ほか (1988)、中村・宮丸 (1989)、宮丸ほか (1989)、篠原ほか (2016)、篠原ほか (2021) は、設定した評価基準を用いて児童の動作を評価し、動作様式の経年的な発達を妥当性のひとつとしている。具体的には、設定した評価基準を動作パターン 1 から動作パターン 5 までの 5 段階とし、各動作パターンに得点を付与し、動作得点としている。そして、動作得点の学年比較を行い、動作得点の経年的な向上を持って妥当性を検討している。本研究課題では、これらの一連の研究に倣い、動作様式の経年的な発達を妥当性の一側面として、5 つの動作パターンについて、パターン 1 には 1 点パターン 2 には 2 点、以下順に 3 点から 5 点を付与し、フープ回しの動作得点として学年間の動作得点を比較し、妥当性を検討した。

まず、作成した 16 の動作カテゴリーからなる観察的な評価基準 (図 2-1) を用いて、発達学および体育科教育学を専門とする大学教員 1 名と筆者が同時に 1 つのモニター画面上で撮影した対象児童のフープ回しを、上記の評価の流れに従い評価した。なお、映像をスロー再生や映像加工を行わない状態で観察評価し、それぞれの評価者の評価に差異がみられた場合は、再度映像を観察して協議を行い評価の統一を図った (以下、筆者らの評価)。なお、2 回の試技において発達段階に違いがみられた場合は、高い試技を評価の対象とした。

次に、経年的な発達を検討するために、動作得点を従属変数として、性と学年を要因とす

る二要因分散分析を行った。交互作用が認められた場合は、単純主効果の検定を行った。有意な交互作用が認められなかった場合は、主効果の検定を行った。その結果、交互作用は認められなかった。性の主効果が有意となり、女子の方が高い値を示した。学年の主効果も有意となり、多重比較検定の結果、第4学年、第3学年>第2学年>第1学年となった(表2-6)。第3学年と第4学年の間で、動作得点に差異はないものの、第2学年は第1学年よりも高値であり、第3学年と第4学年は第2学年よりも高値であることから、フープ回し動作様式は経年的に発達している可能性が高いと考えられ、作成した観察的な評価方法は妥当性を有すると判断した。

#### 2.2.5.1.5 フープ回しの観察的な評価基準の信頼性の検討

信頼性については、同一の検者による再検査法が用いられ、 $\kappa$ 係数や相関係数から検証されている(高本ほか, 2003; 油野ほか, 1995)。本研究においては、Excelで乱数表を作成し全対象児童から無作為に50名(第1学年:男子5名,女子4名,第2学年:男子7名,女子6名,第3学年:男子6名,女子8名,第4学年:男子5名,女子9名)の児童を抽出した。抽出した50名について、小学校教員6名(教職経験年数 $22.3 \pm 6.1$ 年)が図2-1を用いて観察的な評価を2回実施した。観察的な評価は、1回目と2回目で対象となる児童の順番を変えた映像を作成し、1回目と2回目は2時間の間隔をあけて同日に同一室内で実施した。観察的な評価は6名全員に同一映像でスロー再生やコマ送り再生は行わない状態で同時に評価させ、評価に関する協議は禁止とした。評価終了後、再確認したい児童の映像の有無を問い、希望があった小学校教員のみが1度だけ映像を観て再評価できることとした。なお、観察的な評価の実施前に、観察的な評価の流れとして、16の動作カテゴリからなる評価基準(図2-1)を用いて、まずキーカテゴリをもとに発達段階の判断を行い、キーカテゴリのみでの判断が困難な場合にはそれ以外の動作カテゴリをもとに判断することを説明した。

信頼性の検討をするために、小学校教員6名の1回目と2回目の観察的な評価の結果についてSpearmanの順位相関係数とCohenの $\kappa$ 係数を算出した。その結果は、表2-6のようになった。 $\kappa$ 係数は0.862から0.945、相関係数は全ての小学校教員において有意な正の相関が認められ、0.932から0.969となった(表2-7)。 $\kappa$ 係数の基準は、 $\kappa \leq 0$ をpoor、 $0 < \kappa \leq 0.2$ をslight、 $0.2 < \kappa \leq 0.4$ をfair、 $0.4 < \kappa \leq 0.6$ をmoderate、 $0.6 < \kappa \leq 0.8$ を

substantial,  $0.8 < \kappa \leq 1.0$  を almost perfect とされ (Landis and Koch, 1977), 相関係数の数値と正の相関があることを鑑みて, 観察的な評価方法は十分に信頼性を有していると判断した.

#### 2.2.5.1.6 フープ回しの観察的な評価基準の客観性の検討

客観性については, 異なる検者が同一の被検者の評価を行い, その一致の程度から評価されるものである. 評価尺度の客観性の検討において, 小澤ほか (2010) は, 検者間の評価の一致度を, 級内相関係数 (ICC) を用いて検討しており, また黒川ほか (2007) は級内相関係数および  $\kappa$  係数を算出して検討している. 本研究においては, 信頼性の 1 回目で得られた評価の結果を用いて, 級内相関係数および  $\kappa$  係数を算出した.  $\kappa$  係数は筆者らの評価に対する係数を算出した. その結果は, 表 2-8 のようであった. 筆者らの評価と小学校教員 6 名の 1 回目の評価との  $\kappa$  係数および級内相関係数 (ICC) を示している.  $\kappa$  係数は 0.834 から 0.917 となり, 級内相関係数 (ICC) は 0.912 となった.  $\kappa$  係数の値と, 級内相関係数 (ICC) の判断基準は, 0.9 以上を優秀, 0.8 以上を良好, 0.7 以上を普通, 0.6 以上を可能, 0.6 未満を再考であることから (桑原ほか, 1993), 信頼性を有していると判断した.

以上の結果から, 本研究課題で設定した観察的な評価基準は, 妥当性, 信頼性, 客観性を有すると判断し, 評価方法として使用することとした.

#### 2.2.5.2 フープ回しの観察的な評価の実施

単元前後に, 「2.2.5.1.2 フープ回しの撮影方法」の実施方法に基づいて, 単元前後に, 熟練体育教員クラスと一般教員のクラスの児童のフープ回しを撮影した. 撮影した児童の映像について, 図 2-1 の 16 の動作カテゴリーからなる観察的な評価基準を用いて, 筆者と小学校教員 1 名 (教職経験年数 5 年) が同時に 1 つのモニター画面上で観察し, 評価を実施した. 映像をスロー再生や映像加工を行わない状態で観察評価し, それぞれの評価者の評価に差異が見られた場合は, 再度映像を観察して協議を行い評価の統一を図った. 2 回の試技において動作様式に違いがみられた場合は, 発達段階の高い試技を評価の対象とした. また, 各動作パターンに 1 点から 5 点までの得点を付付し, フープ回しの動作得点とした. また, 単元前後で撮影ができた児童を解析対象とした (熟練体育教員クラス: 男子 12 名,

女子 13 名，一般教員クラス：男子 15 名，女子 13 名）。

## 2.2.6 解析方法

熟練体育教員と一般教員の体育授業場面の時間および身体活動量を比較した。1 授業の授業時間は 45 分であるが，授業ごとに数分の誤差が生じたため，45 分あたりの各授業場面の時間および身体活動量を算出した。まず，45 分を当該授業時間で除し，45 分あたりの当該授業の比率を算出した。その値に当該授業における各授業場面の時間および身体活動量を乗じ，45 分あたりの身体活動量を算出した（45 分÷当該授業時間×当該授業の各授業場面の時間および身体活動量=45 分あたりの各授業場面の時間および身体活動量）。算出した値を用いて，各授業場面の単元の平均時間について対応のない t 検定を実施した。また，身体活動量は，身体活動量を従属変数，クラスを独立変数，性，身長，体重を共変量として共分散分析を実施した。基本的な動きの動作得点については，性別に，単元後の動作得点を従属変数，クラスを独立変数，単元前の動作得点を共変量として共分散分析を実施した。統計処理には，IBM SPSS Statistics22 を用いた。有意水準は 5%未満とした。また，体育授業場面は，サンプルサイズが限定的であることから，サンプルサイズに関係なく，効果の大きさを示す指標である効果量（大久保・岡田，2017），Cohen's d を算出した（水本・竹内，2008）。



## 2.3 結果

### 2.3.1 体育授業場面

表 2-9 は、教員別にみた単元を通じた各授業場面の時間および出現頻度を示している。各授業場面の単元を通じた平均時間は、学習指導場面において、熟練体育教員は 9 分 06 秒 ± 2 分 28 秒 (20.1%)、一般教員は 5 分 44 秒 ± 2 分 10 秒 (12.8%) であった。認知学習場面は、両教員ともに 0 分 0 秒 ± 0 分 0 秒 (0.0%) であった。運動学習場面において、熟練体育教員は 30 分 52 秒 ± 0 分 39 秒 (68.6%)、一般教員は 31 分 07 秒 ± 1 分 34 秒 (69.1%) であった。マネジメント場面において、熟練体育教員は 5 分 03 秒 ± 1 分 51 秒 (11.3%)、一般教員は 8 分 09 秒 ± 0 分 38 秒 (18.1%) であった。比較の結果、マネジメント場面に有意差が認められ、一般教員の時間が有意に長く、効果量は学習指導場面が 1.24 (効果量大)、運動学習場面が -0.17 (効果量小未満)、マネジメント場面が -1.94 (効果量大) であった。

各授業場面の単元を通じた出現頻度は、学習指導場面において、熟練体育教員は 6.3 回 ± 1.0 回、一般教員は 4.3 回 ± 1.0 回であった。認知学習場面は、両教員ともに 0 回 ± 0 回であった。運動学習場面において、熟練体育教員は 8.3 回 ± 0.5 回、一般教員は 7.3 回 ± 1.0 回であった。マネジメント場面において、熟練体育教員は 7.0 回 ± 1.2 回、一般教員は 9.5 回 ± 0.6 回であった。学習指導場面とマネジメント場面に有意差が認められ、効果量は学習指導場面が 1.82 (効果量大)、運動学習場面が 1.14 (効果量大)、マネジメント場面が -2.38 (効果量大) であった。

### 2.3.2 身体活動量

表 2-10 は、身体活動量を従属変数、クラスを独立変数、性、身長、体重を共変数として共分散分析を実施した結果を示している。調整平均は、SB は、熟練体育教員は 3 分 13 秒 ± 0 分 16 秒、一般教員は 4 分 10 秒 ± 0 分 16 秒、LPA は、熟練体育教員は 23 分 46 秒 ± 0 分 34 秒、一般教員は 24 分 49 秒 ± 0 分 33 秒、MVPA は、熟練体育教員は 18 分 01 秒 ± 0 分 41 秒、一般教員は 16 分 01 秒 ± 0 分 40 秒、歩数は、熟練体育教員は 2638.8 ± 65.8 歩、一般教員は 2463.3 ± 63.5 歩であった。SB と MVPA に有意差が認められ、SB は一般教員が有意に高く、MVPA は熟練体育教員が有意に高かった。

### 2.3.3 単元後のフープ回しの習得状況

図 2-2 は、単元前後の各クラスにおいて出現が確認された動作パターンの割合を性別に示している。いずれにおいても単元後に、未熟な動作パターン 1 およびパターン 2 の合計の割合は減少し、パターン 3 やパターン 4 の割合が増加している。次に、表 2-11 は、単元後の動作得点を従属変数、クラスを独立変数、単元前の動作得点性を共変量として共分散分析を実施した結果を示している。調整平均は、男子においては、熟練体育教員クラスは  $2.8 \pm 0.1$  点、一般教員クラスは  $2.3 \pm 0.2$  点、女子においては、熟練体育教員クラスは  $3.1 \pm 0.2$  点、一般教員クラスは  $2.6 \pm 0.2$  点であった。男子に有意差が認められ、熟練体育教員クラスが高値を示した。

## 2.4 考察

本研究課題は、教材・教具や施設といった体育授業場面に影響を及ぼす変数を統制したうえで、同一小学校の同一学年の児童を対象に同一単元計画を用いた際の熟練体育教員と一般教員における「体づくりの運動遊び」の授業における体育授業場面、身体活動量、基本的な動きの習得状況の差異を検討することを目的とした。

まず、体育授業場面をみると、認知学習場面の時間および出現頻度については、2名の教員とも「0分(0.0%)」と「0回」であった。中学年の体づくり運動の「多様な動きをつくる運動」の授業ではあるものの、31授業を観察した長野ほか(2021)の報告によれば、認知学習場面の時間および出現頻度の中央値は、「0分(0.0%)」と「0回」となっている。本研究における認知学習場面の時間が「0分(0.0%)」、出現頻度が「0回」という結果は、この報告を支持するものである。また、器械運動系とボール運動系において、「0分」「0回」との結果はみられないことから(深見ほか, 2000; 福ヶ迫ほか, 2005; 米村・長町, 2007; 深見ほか, 2015; 福ヶ迫, 2018)、認知学習場面が確認されにくいことは、「多様な動きをつくる運動(遊び)」の授業も含めた体づくり運動系の特徴の可能性が推察される。

運動学習場面においては、時間および出現頻度ともに有意差は認められず、出現頻度においては効果量大が認められた。このことから、熟練体育教員と一般教員という違いが体づくり運動系の運動学習場面の時間に影響を及ぼす可能性は低いものの、出現頻度には影響を及ぼす可能性がある。

学習指導場面においては、出現頻度に有意差が認められ、時間および出現頻度の効果量は大となり、熟練体育教員が高値を示した。「多様な動きをつくる運動(遊び)」の授業では、児童がこつを掴めるよう教師が一つ一つの動きを提示する「動きを確認しながら運動する時間」と、児童がこつを掴み興味・関心に応じて「動きを選び、工夫しながら運動する時間」の2つに分けて展開していくことが有効とされている(文部科学省, 2009)。加えて、よい動きの児童を取り上げ、動きのこつを他の児童に広げ、動きのこつを意識させることや、友達のよい動きを見つけた児童を評価し、その動きを他の児童に広げることが「多様な動きをつくる運動(遊び)」の指導においては重要とされている(文部科学省, 2013)。このことを踏まえれば、熟練体育教員は、児童が工夫して、児童が動きのこつを掴み様々な動きを経験できるよう、児童に動きの提示や動きのこつを伝達する時間(動きを確認しながら運動する時間)を重視し、そのことが学習指導場面の時間の長さや出現頻度の多さに繋がったのかも

しれない。また、体づくり運動系は、ボール運動系や器械運動系に比べて学習指導場面が多いことが特徴であることが知られている（長野ほか，2021）。これらのことから、一般教員は、「多様な動きをつくる運動（遊び）」を含め、体づくり運動系の指導や児童の学びにおいて重要である学習指導場面の充実に課題があることが考えられ、この場面を確保できるよう支援する必要がある。例えば、児童がこつを掴むための声掛けや動きの提示、動きのこつを児童に普及させるための方法といった、学習指導場面の指導内容に直結するような情報を提供するといった方途が考えられる。

そして、マネジメント場面は、時間および出現頻度ともに有意差が認められ、いずれも効果量大となり、一般教員が高値を示した。このことから、熟練体育教員と一般教員の体づくり運動系の授業におけるマネジメント場面には差異がある可能性が考えられる。出現頻度の多さを鑑みるに、一般教員の授業では、児童が待機したり、用具を準備したり、移動したりといった直接学習に繋がらない時間が多い傾向にあり、出現頻度が多いことから授業が細切れになっていたことが推察される。また、単元経過によるマネジメント場面の推移をみると、熟練体育教員の授業におけるマネジメント場面の時間が占める割合が3回目以降に減少傾向を示したうえで10%を切り、出現頻度も3回目を境として減少している。それに対して、一般教員は、単元の経過による割合の減少傾向はみられず、単元を通じて17%以上を維持し、出現頻度は3回目から増加している。単元前半は、児童に準備・片付けの方法が身につけていないことや、学習規律（約束事）や役割行動（用具係や準備係など）を周知する段階であることから、マネジメント場面に費やす時間や出現頻度が多くなることは納得でき、高橋（2012）も単元はじめにマネジメントに関わる約束事を決めることが、スムーズな授業進行において重要であることを指摘している。ところが、一般教員のマネジメント場面をみると時間の割合や出現頻度は単元後半も単元前半と同程度となっている。一般教員は、準備・片付けの方法の周知、学習規律や役割行動の構築に関するマネジメント方略が単元前半に十分にできておらず、単元を通じてその場その場で対応するといった指導を行っていた可能性が考えられる。このことから、単元前半に学習規律や役割行動、準備・片付けの方法といった「構造化されたマネジメント（高橋，2012）」の構築に寄与するような手立てを提示するなど、体育授業の基礎的条件を充足するために、マネジメント場面の削減に向けた方略を一般教員に示す必要があると考えられる。

他方、身体活動量は、SBとMVPAに有意差が認められ、SBは一般教員が高値を示し、MVPAは熟練体育教員が高値を示した。このことから、体育指導に関する力量が高い教員

の体育授業は、身体活動量をより確保していると考えられ、体育授業における児童の身体活動量は、教員の体育指導に関する力量によって差異が生じる可能性があるとの指摘(Tanaka et al.,2018) を支持する結果となった。一方で、体育授業で最も身体活動が伴うと考えられる運動学習場面には、表 2-9 が示すように差異が確認されていない。これらを勘案すると、一般教員クラスの授業では、熟練体育教員に比べて運動学習場面において身体活動が少なく身体活動量を確保できていない可能性が考えられる。したがって、一般教員に対しては運動学習場面において、児童がより活発に活動し、身体活動量を確保できるような支援が求められる。例えば、児童の活動を発展させるような場の設定や発問、児童の活動意欲を高めるような賞賛や促しなどの情報を提供することが支援の方途のひとつとして考えられる。また、教員の体育指導に関する力量の違いが身体活動量に影響するという結果は、一般教員の支援を行う際の、支援の成果（アウトカム）として身体活動量を把握することの重要性も示唆している。そして、これまでに我が国においては、身体活動量の実測値を測定し、教員の体育指導に関する力量の違いから、体育授業における身体活動量に差異について検討した報告はなく、差異があることは、本研究課題が初めて明らかにした知見であり、重要な情報を提供できた。

フープ回しの習得状況は、いずれの教員のクラスにおいても単元後に、未熟な動作パターン 1 およびパターン 2 の合計の割合は減少し、パターン 3 やパターン 4 の割合が増加していることから、教員に関わらず単元を通じて、児童のフープ回しの習得が進んでいることがうかがえる。そのうえで、単元後の動作得点について、性別に単元前の動作得点を共変量として共分散分析を実施した結果、男子において熟練体育教員が高値を示したことから、熟練体育教員と一般教員の「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業においては、単元を通じて、動作の習得（学習成果）はみられるものの、単元を通じた児童のフープ回しの習得の程度には差異があると考えられる。基本的な動きの習得には、その動きを含んだ遊びや運動の経験が重要とされ（文部科学省、2012）、体育授業においては遊びや運動を行う場面は運動学習場面であるが、運動学習場面の時間には熟練体育教員と一般教員には差異はない。これを鑑みれば、熟練体育教員クラスと比較して、一般教員クラスの児童は運動学習場面において、フープ回しの経験が少なかったことが推測でき、一般教員に対しては、運動学習場面において児童がよりフープ回しを経験できるよう、活動を促す方途を示すことが支援の一環となると思われる。加えて、表 2-9 が示すように学習指導場面が少ないことから、一般教員の授業は、児童がこつを掴めるよう教員が一つ一つの動きを提示する時間

が少なく、一般教員クラスの児童は、熟練体育教員のクラスの児童よりもフープ回しのこつを理解できていない可能性もある。また、第1章の表1-6が示すように、体育指導に関する力量が高くはない教員は、「用具を回す」を取り上げにくい動きとして認知しており、そもそも教員がフープ回しの指導方法が十分ではなく、児童にこつを伝達できていない可能性も十分に考えられる。そのため、一般教員には、「多様な動きをつくる運動（遊び）」における学習指導場面の重要性の理解を促すこと、一般教員のフープ回しのこつの理解を含め、児童にフープ回しのこつを伝達できる指導方法の情報などの支援が必要と思われる。また、体育授業における学習成果には、教員からの発問や賞賛、助言の多さ、肯定的・矯正的なフィードバックに関わった効果的な指導言葉、教員の運動技能の要点の理解といった教員の指導方略が重要であることから（高橋，2012）、例えば、発問や賞賛、こつに関連する言葉掛けに関する情報を提供することも支援のひとつとして考えられる。そして、教員の指導性や指導方略が充実することで、体育授業の内容的条件の充足にも繋がると考えられる。

以上のように、熟練体育教員と一般教員の「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業においては、体育授業場面、身体活動量、フープ回しの習得状況には、差異があることが明らかとなり、一般教員の支援にはどの観点からの支援が必要なのかという情報を提供することができた。一方で、本研究課題においては、研究の限界があり、今後の研究課題が明らかとなった。まず、教員の教職経験年数が指導に影響することが予想され、熟練体育教員は15年目、一般教員は8年目となっており、この点が結果に影響を与えた可能性が否定できず、結果の解釈には留意する必要がある。ただ、教職経験年数が15年目と8年目であり、いずれの教員も教員として一定のレベルに達し、授業実施に必要な最低限の知識、技能を身につけていることが想定される。そのうえで、双方の教員に差異が生じているという結果は、体育に関する研究を進めてない場合、体づくり運動系の指導に必要な知識や技能などを修得することが難しいということを示唆しているとも考えられる。また、本研究課題において、児童がより良い体づくり運動系の指導の享受できるよう一般教員に対して、基礎的 condition の充足に寄与するマネジメント場面の減少、内容的条件や学習成果、身体活動量の充足に繋がる教員の指導方略に関する支援を行う必要性を示すことができた。しかしながら、本研究課題ではどのような観点から支援が必要なのかという情報を示すことに留まっており、今後は、必要な観点を考慮した支援の方法の提案と、提案した支援の有用性について検証する研究が求められる。

## 2.5 結論

本研究課題は、児童の学年や施設、同一単元計画の使用など授業の前提条件を統制したうえで、熟練体育教員と一般教員における「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業の体育授業場面、身体活動量、基本的な動きの習得状況を比較した。

その結果、熟練体育教員と一般教員の運動学習場面の時間には有意差が認められない一方、熟練体育教員の学習指導場面の時間および出現頻度が一般教員と比して多く、マネジメント場面については、時間と出現頻度とともに一般教員が有意に高値を示した。運動領域の特徴として体づくり運動系は学習指導場面が重要であり、マネジメント場面の少なさには体育授業において重要であることから、一般教員に対して学習指導場面の確保やマネジメント場面を減少させる方略を提示するなど支援することの必要性が示唆された。身体活動量については、SBは一般教員が有意に高く、MVPAは熟練体育教員が有意に高かったことから、身体活動量の増進の観点から、一般教員の体育授業を支援する必要があると考えられた。基本的な動きの習得状況として、まず、フープ回しを基本的な動きとして設定し、フープ回しの習得状況を観察的に評価する評価方法を作成した。評価方法の妥当性、信頼性、客観性は担保できたことから、評価基準として用いた。フープ回しの習得では、男子において単元後の動作得点について、熟練体育教員クラスが有意に高値を示した。一般教員クラスのフープ回しの習得についても支援の必要性が考えられた。そして、今後は本研究課題で明らかになった一般教員の課題に対する支援を行い、その支援の有用性について検証し、支援に関する提案をしていくことが求められる。

## 付記

本章の一部は、『日本幼少児健康教育学会誌』（第9巻2号，2024年3月発行予定）に受理された論文および，日本幼少児健康教育学会 第41回大会【秋季：山陽小野田大会】（2022年8月），The 2021 International Conference for the 9th East Asian Alliance of Sport Pedagogy（2021年7月10日）にて発表したものであり，ここにはその後の知見も加えて示した。



## 第3章

【研究課題3】「体づくりの運動遊び」の授業を支援する  
指導資料の作成と検証

### 3.0 要約

第 1 章において、体育部に所属せず体育主任経験がないといった体育指導に関する力量が高くはない教員は、体育指導に関する高い力量を有する教員よりも「単元計画の作成」、「単元に関する知識」、「副読本の不足」、「授業の流し方」といった授業構想から授業実践までの課程で困り事を抱えていることが明らかとなった。また、そのような教員は、「体を移動する運動（遊び）」を除き、「多様な動きをつくる運動（遊び）」に例示されている基本的な動きを取り上げにくいと認識していた。一方で、授業構想時に副読本を使用する程度は教員の体育指導に関する力量による差異は確認されず、授業構想資料の内容に関しては設定した全ての項目へのニーズは教員の特性に関わらず高かった。

第 2 章において、体づくり運動系は学習指導場面が多いことが運動領域の特性であるが、体育指導に関する力量が高くはない教員（一般教員）は、熟練体育教員に比べて学習指導場面が少なく、マネジメント場面が多い傾向にあり、一般教員に対してマネジメント方略の提示の必要性が示唆された。また、一般教員の体育授業は身体活動量の確保が少ない傾向にあり、学習成果としてフープ回しの習得状況を捉えた結果、一般教員クラスの男子は、熟練体育教員クラスの男子よりも習得状況が進展していないことが明らかとなった。

以上のような第 1 章と第 2 章の結果をもとに、本研究課題では「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業実践を支援する資料（以下、指導資料）を作成し、作成した指導資料を用いて第 2 章とは異なる体育指導に関する力量が高くはない教員が実施した授業について、第 2 章の熟練体育教員の授業における体育授業場面、身体活動量、フープ回しの習得状況との比較を行い、作成した指導資料の有用性について検討した。

その結果、熟練体育教員と介入教員のマネジメント場面の時間には有意差が認められず、学習指導場面の時間は介入教員の方が長く効果量は大を示し、MVPA は介入教員が高値を示した。一方、フープ回しの習得状況については、性に関わらず、熟練体育教員クラスの児童の方が、単元後に動作得点が有意に高いことが確認された。

以上のことから、作成した指導資料は、学習指導場面の確保とマネジメント場面の時間の減少、MVPA の確保に寄与する可能性があるものの、フープ回しの習得という学習成果に関しては十分とはいえず、指導資料の課題が明らかとなった。

### 3.1 目的

第 1 章においては、体育部に所属せず体育主任経験がない体育指導に関する力量が高くはない教員は、体育指導に関する高い力量を有する教員よりも「単元計画の作成」、「副読本の不足」、「授業の流し方」といった授業構想から授業実践までの全ての課程で、困り事を抱えていることが明らかとなった。また、そのような教員は、「体を移動する運動（遊び）」を除き、「多様な動きをつくる運動（遊び）」に例示されている基本的な動きを取り上げにくいと認識していた。一方で、授業構想時に副読本を使用する程度は教員の体育指導に関する力量による差異は確認されず、授業構想資料の内容に関しては設定した全ての項目へのニーズは教員の特性に関わらず高いことが確認された。

他方、第 2 章においては、体づくり運動系は学習指導場面が多いことが運動領域の特性であるが、熟練体育教員と一般教員による「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業を比較したところ、一般教員の授業は、学習指導場面が少なく、マネジメント場面が多い傾向にあることが明らかとなった。特に、マネジメント場面が少ないほど、より良い体育授業であることから、一般教員に対してマネジメント方略の提示の必要性が示唆された。また、一般教員の授業は身体活動量の確保が少ない傾向にあること、学習成果としてフープ回しの習得状況を捉えた結果、一般教員クラスの男子は、熟練体育教員クラスの男子よりも習得が停滞していることが明らかとなった。また、支援としてこつに関する言葉掛けがひとつ考えられ、加えて、第 1 章の教員のニーズとして、賞賛や発問の例示、動きのこつに関する言葉掛けの例示がニーズとして挙がっている。

そこで、本研究課題では、上記のように第 1 章と第 2 章で明らかになった課題を鑑み、指導資料を作成するとともに、作成した指導資料をもとに第 2 章とは異なる体育指導に関する力量が高くはない教員が実施した「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業について、第 2 章の熟練体育教員の授業における体育授業場面、身体活動量、フープ回しの習得状況との比較を行い、作成した指導資料の有用性について検討することを目的とした。

## 3.2 方法研究

### 3.2.1 対象

本研究課題においては、第 1 章と第 2 章の結果をもとに指導資料を作成し、それを用いた体育指導に関する力量が高くはない教員による「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業と、第 2 章の熟練体育教員の授業との比較を行い、作成した指導資料の有用性を検証する。そのため、以下の特性を有する教員を、体育指導に関する力量が高くはない教員（以下、介入教員）として対象とした（表 3-1）。第 2 章の熟練体育教員とは異なる東京都内の小学校に在籍する、教職経験年数は 4 年目の初任期の女性であり、体育部以外に所属し、体育に関する研究会等に所属しておらず、体育主任や体育に関する実証授業の授業者の経験は有していない。また、大学在籍時の所属学部は、教育学部に所属しており、幼稚園教諭免許を取得しているが保健体育科免許状を取得しておらず、大学院へは進学していない。

また、対象とした児童は、（熟練体育教員クラス：男子 14 名、女子 14 名、介入教員クラス：男子 17 名、女子 11 名）であった。対象児童の身体的特徴は表 3-2 のようである。

### 3.2.2 体育授業を支援する資料の作成

第 1 章の結果において、体育部に所属せず体育主任経験のないといった体育指導に関する力量が高くはない教員は「単元に関する知識」や「単元計画の作成」、「1 単位時間の授業の流し方（組み立て方）」を困り事として認知しており、「学習評価」は、教員の体育指導に関する力量に関わらず、困り事としての認知が高い傾向があることが明らかとなった。また、「体を移動させる運動（遊び）」以外の多くの動きについて、体育指導に関する力量が高くはない教員は取り上げにくいと考えている傾向にあった。加えて、授業構想参考資料に求める内容として、体育指導に関する力量の程度によらず、「賞賛や発問」、「こつに関する言葉掛け」などのニーズが高かった。さらに、第 2 章では、一般教員に対してマネジメント方略の提示、児童が運動学習場面で活動により取り組めるような賞賛や促し、フープ回しの習得（学習成果）に関わるこつに関する言葉掛けなどの情報を提示する必要性が示唆された。そこで、本研究課題ではこれらの第 1 章および第 2 章の結果を鑑みた体育指導に関する力量

が高くはない教員を支援する指導資料を作成した。作成した指導資料は、巻末に「資料」として示した。指導資料の作成は、第 2 章の熟練体育教員と東京都小学校体育研究会に所属し、「多様な動きをつくる運動（遊び）」部会の部長を務める教員（教職歴 12 年目）の計 2 名と筆者が複数回に亘り検討を行い作成した。作成の手順は次のようである。

### 3.2.2.1 第 1 章の結果の反映

本研究課題では、介入教員と第 2 章の熟練体育教員との比較を行うため、単元計画は、第 2 章で作成した単元計画を用いることとし、これは第 1 章の困り事として挙げられた、単元計画の作成にも対応している。併せて教員の体育指導に関する力量によらず学習評価が困り事としての認知が高かったことから、指導資料に「3 単元の評価規準」を掲載した。次に、単元に関する知識として、指導資料の「4 運動の特性」、「5 教材観（体づくり運動系領域として）」、「6 「遊び」「運動遊び」「運動」について」の部分に遊びの意味を含めた単元の知識を示すとともに、低学年から中学年への指導の系統性に基づいた指導のアプローチについても示した。1 単位時間の授業の流し方、発問や賞賛、こつについては、指導資料の「8 スーパー単元計画 授業づくりのすべて」の「教師の仕掛け」において、各時限の学習活動とともに、各学習活動に応じた、児童の様子、どのような動きを児童から引き出すのか、動きを引き出すために教員はどのような発問をするのか、どのようなことを称賛するのか、どのような動きの児童を紹介するのか、児童がこつを整理・理解するための発問を記載した。また、各学習内容がどのような活動なのかを理解しておくことで、授業の流し方がスムーズになるとの 2 名の教員からの意見のもと、第 2 章の熟練体育教員の授業映像などから、各学習活動の場面を切り抜き、その学習内容の映像にリンクできる QR コードを指導資料の「1 2 資料（映像や解説）」に記載した。第 1 章において、授業構想参考資料として、官製や民間の研究会の HP や YouTube は、体育指導に関する高い力量を有する教員以外にはあまり使用にされていないものの、「小学校体育（運動領域）のデジタル教材（DVD や YouTube）」は、体育指導に関する力量に関わらず使用されており、デジタル教材はアクセスしやすいと判断し、QR コードによる映像資料を設定した。

以上の指導資料の作成は、教員 2 名と筆者が複数回に亘り検討を行い作成した。筆者は検討には参加したものの、その過程を観察し、指導資料にまとめる作業を行った。また、映像資料については、映像資料の切り取りは筆者が行い、映像が各学習活動の内容を反映して

いるか否かを2名の教員に確認依頼をし、必要があれば、適宜修正した。

### 3.2.2.2 第2章の結果の反映

第2章では、体づくり運動系の特性である学習指導場面の確保、マネジメント方略の提示、児童が活動により取り組めるような賞賛や促し、学習成果に繋がるような発問・賞賛、こつに関連する言葉掛けなどの情報の必要性が示唆された。

言葉掛けを指導資料に掲載するために、次の4つの手順を行い、指導資料の各学習内容に関する言葉掛けなどを「9～11」の部分に掲載した。第1に、第2章の授業映像の撮影に際して、熟練体育教員にワイヤレスマイクを装着させ、授業中の熟練体育教員の発話を記録し、記録した音声逐語録に起こした。第2に、逐語録と授業映像をもとに、各時限の学習活動ごとの熟練体育教員の発話を収集した。第3に、どのような発話がなされているかを把握するために、高橋・吉野(2003)が示している「教師の相互作用行動」の観察カテゴリー(「発問」、「肯定的(一般的)」、「肯定的(具体的)」、「矯正(一般的)」、「矯正(具体的)」、「否定的(一般的)」、「否定的(具体的)」、「励まし」に分類)を用いて発話を分類した。第4に、分類した発話について、類似した内容や統合可能な文言などを検討し、整理を行い、指導資料に言葉掛けとして掲載した。また、時限の進行や経験の蓄積に伴い、児童が活動をできるようにし、上達していくため、児童の上達に対応できるように、学習内容によっては言葉掛けを段階的に示すこととした。加えて、どのような特性の教員でも掲載した言葉掛けを活用できるように、理解しやすく、ニュアンスが伝わりやすい文言とした。この分類と整理は、上述の教員2名と筆者の計3名が複数回に亘り検討を行い実施した。

なお、記録した熟練体育教員の発話には「否定的」な発話は確認されず、検討の際にも、そもそも授業中に否定的な言葉掛けは望ましくないとの意見に集約したことから、否定的な言葉掛けは掲載していない。また、2名の教員から「肯定的」との表現が分かりにくく、発話内容も「称賛」に類似した内容であることから、「称賛」の表現の方が教員は理解がしやすいとの指摘があったため、「肯定的」を「称賛」の表記に変更した。加えて「肯定的(一般的)」は授業全体に通じることから「共通の称賛」とした。「矯正(一般的)」についても分かりにくく、内容は「こつ」に関するものであったことから「こつ」との表記とした。「矯正(一般的)」は確認された発話数が少なく、2名の教員から、こつは具体的な内容で伝えることが児童の理解に繋がるとの意見があったことから掲載しないこととした。加えて、「励まし」

は、収集した発話内容が児童の行動や思考を促進させる内容であり、励ますよりも促す意味合いで発話しているとの意見から「促し」とした。なお、指導資料では「賞賛」ではなく「称賛」と表記している。これは2名の教員の意向によるものである。

次に、学習指導場面の確保やマネジメント方略（手立て）については、第2章の熟練体育教員に対して、授業ではどのような点に留意して授業を行っていたのかインタビューを行った。その結果、授業全体および各学習活動で学習規律やマネジメントに関する手立て（方略）が確認された。例えば、「パンパンパンと手を叩いて集まる」といった「合図」、「フープに座れるスーパー1年生がいます」といった「発言」、1か所にフープを設置すると順番待ちが生まれ、直ぐに児童がフープを手でできないことから、直ちに児童がフープを手でできるように、フープを4か所において置くといった「場の工夫」などであった。これらを「9～11」の「学習規律・マネジメント」として掲載した。また、インタビュー中に、クラス全体にこつを広げるためには、児童との事前のやり取り（紹介の約束）や、その児童にこつに関する整理を促す発問、教員側の準備といったことができていないとこつをクラス全体に伝達できないとの言及があり、その方途も重要と判断し、その内容を「こつの紹介」という形で「9～11」に掲載した。この「こつの紹介」は、学習指導場面の内容に含まれる活動であり、体づくり運動系の特性である学習指導場面の時間と頻度の確保の支援に繋がるという意図がある。そして、マネジメント方略の「合図」や、児童との紹介の約束などは、視覚情報を介することでより理解が促されると考え、映像資料も準備し、QRコードでリンクできるようにした（指導資料の「12 資料（映像や解説）」）。

### 3.2.3 授業実践

作成した指導資料をもとに、介入教員が2022年12月に、「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業を実施した。なお、第2章においては、熟練体育教員との認識を統一するために、単元開始前に単元の目標や各回のねらい、学習内容について、熟練体育教員が一般教員に対して複数回に亘り説明しており、本研究課題においても同様に、熟練体育教員が介入教員に対してこれらについて説明した。なお、第2章と同様に学習規律の構築などマネジメント方略に関する情報についての共有は行っておらず、その情報については指導資料に掲載するのみであった。介入教員は、これまでに体育授業や運動会練習等でフープを扱う指導経験を有している。また、対象児童は、当該年度において調査までに授業

や体育的行事（運動会や業間休みの取組など）でフープを使用するといった経験はしていない。

#### 3.2.4 体育授業場面の測定

介入教員の 4 時間の授業を授業全体が俯瞰できる位置からデジタルカメラで撮影した。撮影した授業映像をシーデントップ（1988）により紹介され、高橋（1994）により加筆修正された「体育授業場面の期間記録法（「運動学習」「認知学習」「学習指導」「マネジメント）」について高橋・吉野（2003）が示す体育授業場面コーディングシートを用いて観察した。体育授業場面は、「運動学習」「認知学習」「学習指導」「マネジメント」の 4 つに区分されており、撮影した授業映像について各授業場面を観察・記録し、担当されていた時間および出現頻度を測定した。体育授業場面の観察は、体育授業場面コーディングシート（高橋・吉野，2003）を用いて、10 秒間隔で体育授業を区切り、体育授業場面を観察・記録した。観察・記録は、筆者および本研究の授業実践とは関わりのない小学校教員 1 名が同時に観察した。なお、観察前に、2 名の観察の精度（一致率 80%以上：記録した場面が一致した区切りの個数÷全区切り個数）を高め、分析対象の授業観察において体育授業場面の認識に差異が生じた場合は、討議のうえ場面の統一を図った。

また、介入教員がどのような発話をしているのかを把握するために、介入教員にワイヤレスマイクを装着させ、発話を録音し、録音した音声を逐語録とした。逐語録をもとに、介入教員の発話内容を例示として示すこととした。

#### 3.2.5 身体活動量の測定

身体活動量の測定は 3 軸加速度計であるオムロン社製の Active Style Pro ; HJA-750C を用いた。授業開始前に対象児童の腰部に本器を装着、授業後に回収し、歩数および身体活動強度を記録した。epoch length を 10 秒として測定した。なお、装着に慣れるために事前に 2 日間にわたり在校中、対象児童に本器を腰部に装着させた。小学生用の推定式（歩行： $0.6237 \times$ 得られた METs $+0.2411$ ，生活活動： $0.6145 \times$ 得られた METs $+0.557$ ）に基づいて児童の METs を算出した（Hikihara et al., 2014）。身体活動強度は、1.5 METs 以下を座位行動 (sedentary behavior : SB) , 1.6~2.9 METs を低強度活動 (light physical activity :



LPA), 3.0 METs 以上を中高強度活動 (moderate-to-vigorous physical activity : MVPA) とした (田中, 2020).

### 3.2.6 フープ回しの習得状況の測定

単元前後に、「第 2 章 2.2.5.1.2 フープ回しの撮影方法」の実施方法に基づいて、介入教員のクラスの児童のフープ回しを撮影した。撮影した児童の映像について、「第 2 章 図 2-1」の 16 の動作カテゴリーからなる観察的な評価基準を用いて、筆者と小学校教員 1 名 (教職経験年数 6 年) が同時に 1 つのモニター画面上で観察し、評価を実施した。映像をスロー再生や映像加工を行わない状態で観察評価し、それぞれの評価者の評価に差異が見られた場合は、再度映像を観察して協議を行い評価の統一を図った。2 回の試技において動作様式に違いがみられた場合は、発達段階の高い試技を評価の対象とした。また、各動作パターンに 1 点から 5 点までの得点を付与し、フープ回しの動作得点とした。また、単元前後で撮影ができた児童を解析対象とした (熟練体育教員クラス : 男子 12 名, 女子 13 名, 介入教員クラス : 男子 15 名, 女子 10 名)。

### 3.2.7 解析方法

熟練体育教員と介入教員の体育授業場面の時間および身体活動量を比較した。1 授業の授業時間は 45 分であるが、授業ごとに数分の誤差が生じたため、45 分あたりの各授業場面の時間および身体活動量を算出した。算出した値を用いて、各授業場面の単元の平均時間について対応のない t 検定を実施した。なお、サンプルサイズが限定的であることから、サンプルサイズに関係なく、効果の大きさを示す指標である効果量 (大久保・岡田, 2017), Cohoen's d を算出した (水本・竹内, 2008) また、身体活動量は、身体活動量を従属変数、クラスを独立変数、性、身長、体重を共変量として共分散分析を実施した。基本的な動きの動作得点については、性別に、単元後の動作得点を従属変数、クラスを独立変数、単元前の動作得点を共変量として共分散分析を実施した。統計処理には、IBM SPSS Statistics22 を用いた。有意水準は 5%未満とした。

### 3.3 結果

#### 3.3.1 体育授業場面

表 3-3 は、教員別にみた単元を通じた各授業場面の時間および出現頻度を示している。各授業場面の単元を通じた平均時間は、学習指導場面において、熟練体育教員は 9 分 06 秒 ± 2 分 28 秒 (20.1%)、介入教員は 10 分 55 秒 ± 1 分 31 秒 (24.3%) であった。認知学習場面は、両教員ともに 0 分 0 秒 ± 0 分 0 秒 (0.0%) であった。運動学習場面において、熟練体育教員は 30 分 52 秒 ± 0 分 39 秒 (68.6%)、介入教員は 29 分 09 秒 ± 1 分 51 秒 (64.7%) であった。マネジメント場面において、熟練体育教員は 5 分 03 秒 ± 1 分 51 秒 (11.3%)、介入教員は 4 分 56 秒 ± 0 分 36 秒 (11.0%) であった。比較の結果、いずれの場面にも有意差は認められなかった。効果量は学習指導場面が -0.81 (効果量大)、運動学習場面が 1.24 (効果量大)、マネジメント場面が 0.02 (効果量小未満) であった。

各授業場面の単元を通じた出現頻度は、学習指導場面において、熟練体育教員は 6.3 回 ± 1.0 回、介入教員は 6.8 回 ± 1.5 回であった。認知学習場面は、両教員ともに 0 回 ± 0 回であった。運動学習場面において、熟練体育教員は 8.3 回 ± 0.5 回、介入教員は 8.5 回 ± 0.6 回であった。マネジメント場面において、熟練体育教員は 7.0 回 ± 1.2 回、介入教員は 7.8 回 ± 1.0 回であった。比較の結果、いずれの場面にも有意差は認められなかった。効果量は学習指導場面が -0.35 (効果量小)、運動学習場面が -0.40 (効果量小)、マネジメント場面が -0.61 (効果量中) であった。

併せて、どの程度、指導資料を参考にしているのか、介入教員がどのような発話をしているのかを把握するために、逐語録から確認された発話の例示を示した (表 3-4)。

#### 3.3.2 身体活動量

表 3-5 は、身体活動量を従属変数、クラスを独立変数、性、身長、体重を共変量として共分散分析を実施した結果を示している。調整平均は、SB は、熟練体育教員は 3 分 13 秒 ± 0 分 16 秒、介入教員は 3 分 02 秒 ± 0 分 17 秒、LPA は、熟練体育教員は 23 分 46 秒 ± 0 分 33 秒、介入教員は 21 分 24 秒 ± 0 分 35 秒、MVPA は、熟練体育教員は 18 分 00 秒 ± 0 分 41 秒、介入教員は 20 分 34 秒 ± 0 分 42 秒、歩数は、熟練体育教員は 2638.8 ± 65.8 歩、介

入教員は  $2297.6 \pm 64.6$  歩であった。LPA, MVPA, 歩数に有意差が認められ、LPA と歩数は熟練体育教員が有意に高く、MVPA は介入教員が有意に高かった。

### 3.3.3 単元後のフープ回しの習得状況

図 3-1 は、単元前後の各クラスにおいて出現が確認された動作パターンの割合を性別に示している。単元後の熟練体育教員においては、未熟な動作パターン 1 およびパターン 2 の合計の割合は減少し、パターン 3 やパターン 4 の割合が増加した。単元後の介入教員クラスにおいては、男子ではパターン 1 が減少し、パターン 3 の出現が確認され、パターン 4 の割合に変化はなかった。女子ではパターン 1 は 60.0%と単元前と変わらず、パターン 3 が 30%から 20%となり、パターン 4 は 10%から 20%となった。表 3-6 は、単元後の動作得点を従属変数、クラスを独立変数、単元前の動作得点性を共変量として共分散分析を実施した結果を示している。調整平均は、男子においては、熟練体育教員クラスは  $2.8 \pm 0.1$  点、介入教員クラスは  $2.4 \pm 0.1$  点、女子においては、熟練体育教員クラスは  $3.1 \pm 0.2$  点、介入教員クラスは  $2.6 \pm 0.2$  点であった。男女ともに有意差が認められ、熟練体育教員クラスが高値を示した。

### 3.4 考察

本研究課題では、第1章と第2章で明らかになった困り事や課題を鑑みた、教員の体育授業を支援する指導資料を作成し、作成した指導資料をもとに体育指導に関する力量が高くない教員が実施した「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業について、第2章の熟練体育教員の授業との比較を行い、作成した資料の有用性について検討することを目的とした。

体育授業場面については、マネジメント場面の時間において有意差が確認されないことから、作成した指導資料を用いることがマネジメント場面の減少に寄与する可能性が示唆された。指導資料には、学習規律やマネジメント方途に関する言葉掛け、映像資料などを掲載しており（例えば、「合図」や「発言」、QRコードの映像資料など）、これらが時間の減少に繋がった可能性が考えられる。実際、介入教員の授業映像の観察から、「フープは1か所ではなく、4か所に設置する」、「児童がフープを取りに行く時は体ジャンケンを実施」といった「合図」に記載した内容に関連した手立てが確認でき、さらに「スーパー1年生」、「〇〇さんみたいにフープに触らないとカッコいいね」といった発話が確認された（表 3-4）。しかし、マネジメント場面の出現頻度は、効果量が中で介入教員が高い値となっている。1回あたりのマネジメント場面の時間は熟練体育教員よりも短い傾向にあるものの、出現頻度が多い場合、授業の効率が悪くなる可能性が指摘されていることから（高橋・吉野, 2003）、今後は出現頻度の減少に繋がるような情報を示す必要があるのかもしれない。ただ、出現頻度は、1限目は9回、2限目は8回、3、4限目は7回と単元の進行に伴って減少していることから、単元前半にマネジメントに関わる学習規律などが確立し、高橋（2012）がいう「構造化されたマネジメント」が構築された可能性もうかがえる。したがって、作成した指導資料はマネジメント場面の時間を減じるうえで有用であり、単元前半の学習規律などの確立にも寄与していた可能性が考えられる。一方で、出現頻度の減少に向け、更なる情報を提供していく必要があるのかもしれない。

学習指導場面の時間は、介入教員が長く効果量は大であったことから、介入教員は、児童がこつを掴めるよう教師が一つ一つの動きを提示する「動きを確認しながら運動する時間（文部科学省, 2009）」を大切にしていた可能性がある。実際、指導資料の「こつの紹介」の「紹介する児童に予約」に関連した、特定の児童に「ちょっとこれ後でやってよ」、「これあとで紹介してもらおうからね。みんなの前で。いい?」といったような、この時間の活動に

繋がる発話が確認され、その後、児童を集め、「〇〇さん、回すのこつみんなに教えて」といった全体にこつの紹介する場面が多数確認された。そのためか、介入教員の運動学習場面の時間が短く、効果量は大となっており（表 3-3）、興味・関心に応じて「動きを選び、工夫しながら運動する時間（文部科学省，2009）」といった、児童がフープで活動し、実際に児童がこつを掴む時間が熟練体育教員に比べて少なかったことがうかがえる。学習成果としてのフープ回しの習得状況の結果をみると（図 3-1，表 3-5）、未熟なパターン 1 やパターン 2 の割合が単元前後で男女ともに 60%を越え、単元後の動作得点の比較から男女ともに熟練体育教員クラスの児童の方がフープ回しの習得が進展していることがわかる。基本的な動きの習得には運動や遊びを通じてその動きを経験することが重要であること（文部科学省，2012）、「多様な動きをつくる運動遊び」のねらいが基本的な動きを身に付けること（文部科学省，2018）から、介入教員の授業においては運動学習場面の時間とフープ回しの習得という学習成果に関して課題があると考えられ、この点は作成した指導資料の課題といえよう。ただ、「多様な動きをつくる運動（遊び）」の授業では、学習指導場面と関連する「動きを確認しながら運動する時間」と、運動学習場面に関連する「動きを選び、工夫しながら運動する時間」の双方が重要とされており（文部科学省，2009）、学習指導場面は、体づくり運動系の授業において大切であることは留意したうえで、結果を解釈することも必要である。さらに、体づくり運動系の授業においては、学習指導場面や運動学習場面は、どの程度の時間や出現頻度が求められるのかという情報はこれまでのところ未知である。今後は、指導資料の改善に向け、運動学習場面の時間量の多寡と形成的授業評価との関係性が報告されているように（日野ほか，1997；高橋，2000；深見ほか，2000）、体づくり運動系における学習指導場面および運動学習場面と、基本的な動きの習得状況といった学習成果との関係についてのエビデンスを積み重ねていくことが求められる。例えば、福ヶ迫（2003）が提示している運動学習場面の学習従事を捉える「学習従事観察法」を用いて、運動学習場面における児童の運動への取り組みの状況を明らかにし、運動学習場面の学習従事とフープ回しの習得状況の差異との関係について検討するといったことが考えられる。他方、身体活動量については、LPA と歩数は熟練体育教員が有意に高く、MVPA は介入教員が有意に高かった。このことから、本研究課題で作成した指導資料を用いて体づくりの運動遊びの授業を実施することで、MVPA の確保に寄与する可能性が示唆された。また、Tanaka et al. (2018) が、体育授業における児童の身体活動量は、教員の体育指導に関する力量によって差異が生じる可能性を指摘しているが、作成した指導資料を用いて授業をすることは、この指摘の解

決に繋がるかもしれない。加えて、1日60分以上の中強度以上の活動(MVPA)が子どもの身体活動量として推奨されており(National Association for Sport and Physical Education,2009; WHO,2010; Canadian Physical Activity Guidelines and Canadian Sedentary Behaviour Guidelines,2011)、この点においても作成した指導資料は、価値があるものと考えられる。さらに、長野ほか(2021)は中学年の「多様な動きをつくる運動」の授業における歩数について、運動学習場面の時間量の多さと歩数の多さが関連すると報告しており、本研究課題では、熟練体育教員における運動学習場面の時間は長く効果量が大、歩数も有意に高値を示し効果量が大となっており、長野ほか(2021)を支持する結果となった。一方、大坪ほか(2019)は、必ずしも運動学習場面の時間量が活動強度とは関係せず、運動学習場面の運動内容が関わっている可能性を指摘し、介入教員の運動学習場面は少ないものの、MVPAは高値を示していることから、介入教員クラスの児童は運動学習場面において強度の高い活動をしていたことが推測される。しかし、マネジメント場面における準備・片付けに伴う移動といったように他の授業場面においても児童は活動しており、児童は運動学習場面でのみ身体活動をしているわけではない。より詳細に身体活動量を把握するためには、各授業場面における歩数や活動強度を明らかにする研究が今後、求められる。

以上のように、教員の困り事やニーズといった教員の意識、授業実践における課題を鑑みて作成した指導資料を用いることで、マネジメント場面の時間の減少や学習指導場面の充実、MVPAの確保に寄与することが明らかとなった。しかしながら、本研究課題においては研究の限界があり、今後の課題が明らかとなった。まず、体づくり運動系においては、学習指導場面と運動学習場面のいずれの場面も重要であるが、本研究課題ではそれぞれの程度の時間や出現頻度が求められるのかということは判断がつかない。体づくり運動系のねらいが基本的な動きの習得であることを鑑みれば、今後は、2つの授業場面の時間や出現頻度の程度と基本的な動きがどのように関係しているのかについての知見の蓄積が必要である。また、運動学習場面において、児童のどの程度、学習に従事していたのかを把握することは、フープ回しの学習成果の差異を検討するうえで重要であることから、児童の学習従事を捉えていくことが必要となる。さらに、体育授業においては児童による授業評価も重要であり(日野ほか,1997;深見ほか,2000;高橋,2000)、児童が熟練体育教員と介入教員の「体づくりの運動遊び」の授業をどのように享受したのかを把握することも有用性の検討においては重要であるが、本研究では把握できていないため、今後は授業評価を含め検討することが求められる。加えて、本研究課題においては、作成した指導資料を用いて授業実践

をした教員は1名であり、サンプルサイズが少ない。作成した指導資料の普及・提案を考えれば、今後はサンプルサイズを増やし、指導資料を用いた「体づくりの運動遊び」の授業を捉え、その結果から指導資料の有用性を検討するとともに、指導資料を修正していくことが必要である。そして、体育指導に関する力量が高くはない教員は、体育授業に対する関心が高くなく、作成した指導資料にアクセスしない可能性が高いことが想像できる。指導資料の作成に留まらず、そういった教員に情報をどのように届けるかのということは指導資料の普及において重要であるが、本研究課題ではそこまでは検討できておらず、指導資料を普及していくためには、体育指導に関する力量が高くはない教員へのアプローチの方法について考えていくことが今後の課題となる。

### 3.5 結論

本研究課題では、第 1 章と第 2 章の結果をもとに指導資料を作成するとともに、作成した指導資料をもとに体育指導に関する力量が高くはない教員が実施した「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業について、第 2 章の熟練体育教員における体育授業場面、身体活動量、フープ回しの習得状況との比較を行い、作成した指導資料の有用性について検討した。

その結果、体育授業場面については、学習指導場面では、介入教員の時間が長く、出現頻度が多かったが、いずれも有意差が認められず、効果量は時間では大、出現頻度では小となった。認知学習場面の出現は確認されなかった。運動学習場面では、時間は熟練体育教員が長く、出現頻度は介入教員が多かったが、有意差は認められず、効果量は時間では大、出現頻度では小となった。マネジメント場面では、時間および出現頻度ともに有意差が認められず、効果量は時間では小未満、出現頻度では中となった。これらのことから作成した指導資料は、学習指導場面の確保とマネジメント場面の時間の減少に寄与する可能性が考えられた。身体活動量については、性と身長、体重を共変量して共分散分析を実施した結果、LPA、MVPA、歩数に有意差が認められ、LPA と歩数は熟練体育教員が有意に高く、MVPA は介入教員が有意に高いことが確認された。そして、フープ回しの習得については、単元前の動作得点を共変量として性別に共分散分析を実施した結果、性に関わらず、熟練体育教員クラスの児童の方が、単元後に動作得点が有意に高いことが確認された。

以上のことから、作成した指導資料は、学習指導場面の確保とマネジメント場面の時間の減少、MVPA の確保に寄与する可能性があるものの、フープ回しの習得という学習成果の観点に関しては十分とはいえず、指導資料の課題であり、更なる改善・修正が必要と考えられた。



## 結 章

## 4.1 本研究の結論

本研究では、教員の体育指導に関する力量の違いから体づくり運動系の内容領域ごとの指導に対する困り事やニーズなどを捉えるとともに、体育指導に関する高い力量を有する教員との比較から体育指導に関する力量が高くはない教員における「体づくりの運動遊び」の授業の課題を把握した。そして、これらの結果に対応した、体育指導に関する力量が高くはない教員を支援する指導資料を作成するとともに、それを用いた「体づくりの運動遊び」の授業から作成した指導資料の有用性を検討し、指導資料として提案することとした。以下に、各研究課題の要約を示し、本研究の結論をまとめた。

### 4.1.1 【研究課題 1】

第 1 章では、低・中学年の体づくり運動系の「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導に対する教員の意識を教員の体育指導に関する力量の違いから検討することを目的とした。

東京都内の小学校教員 271 名を対象に、教員の体育指導に関する力量の違いから低・中学年の「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の指導に対する意識を捉えた。また、得られた結果を教員の授業構想や授業実践の支援に繋げるために、授業構想から授業実践に至るまでの教員の意識を捉えることとした。そのため、「体ほぐしの運動（遊び）」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」における「指導の困り事」、「使用する授業構想資料」、「授業構想参考資料に求める内容」と、『「多様な動きをつくる運動（遊び）」において取り上げやすい動き』を教員の指導に関わる意識とした。

教員の体育指導に関する力量の違いから、内容領域別に教員の意識を捉えた結果、まず、指導の困り事として、双方の内容領域に共通して体育部に所属せず体育主任経験がない体育指導に関する力量が高くはない教員は、「単元に関する知識」、「単元計画の作成」、「1 単位時間の授業の流し方（組み立て方）」、「運動の師範」、「教具の不足」、「関連する副読本の不足」を困り事として認知し、「体ほぐしの運動（遊び）」における「児童の意欲の継続」と、「多様な動きをつくる運動（遊び）」における「効果的な場づくり」も困り事として認知していた。次に、使用する授業構想資料として、内容領域に関わらず、体育指導に関する力量が高くはない教員は、行政作成資料や官製および民間研究会が作成する資料や YouTube を

使用しない傾向にあった。一方、副読本や体育に関する知識が豊富な先生への相談は、教員の体育指導に関する力量に関わらず、同程度使用していた。授業構想参考資料に求める内容については、いずれの項目においても有意差は認められず、全ての項目で教員の体育指導に関する力量に関わらず調整平均が3点を超えた。そして、「多様な動きをつくる運動(遊び)」で取り上げやすい動きとして、「体を移動する運動(遊び)」は、取り上げやすさに違いがなかったものの、それ以外では、体育指導に関する高い力量を有する教員に比べて、体育指導に関する力量が高くはない教員が取り上げにくいと考える動きが多く確認された。

#### 4.1.2 【研究課題2】

第1章においては、体育部に所属せず体育主任経験がない、体育指導に関する力量が高くはない教員は、体づくり運動系の指導に関する困り事への認知が高く、授業で取り上げにくいと考える基本的な動きが多数あることが明らかとなった。この知見は、実際の体づくり運動系の授業においても体育指導に関する力量が高くない教員は、課題を抱えていることを想起させる。そこで第2章では、児童の学年や施設、同一単元計画の使用など授業の前提条件を統制したうえで、体育指導に関する力量が高い教員(熟練体育教員)と、体育部に所属せず体育主任経験がない体育指導に関する力量が高くはない教員(一般教員)を対象に、「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業を比較することを目的とした。具体的には体育授業場面、身体活動量、基本的な動きの習得状況を比較した。

その結果、熟練体育教員と一般教員の運動学習場面の時間には有意差が認められず、熟練体育教員の学習指導場面の時間および出現頻度が一般教員と比して多く、マネジメント場面については、時間と出現頻度とともに一般教員が有意に高値を示したことから、一般教員に対して学習指導場面の確保やマネジメント場面を減少させる方略を提示するなどの支援の必要性が示唆された。また、身体活動量については、一般教員のSBが有意に高く、MVPAは熟練体育教員が有意に高かったことから、熟練体育教員の方が身体活動量を確保していたと考えられた。このことは、身体活動量の増進の観点から、一般教員の体育授業を支援する必要性を示唆している。基本的な動きの習得状況として、まず、フープ回しを基本的な動きとして設定し、フープ回しの習得状況を観察的に評価する評価基準を作成した。評価基準の妥当性、信頼性、客観性は担保できたことから、評価基準として用いた。単元前後のフープ回しの習得の評価結果を用いて、単元後の動作得点を比較したところ、男子において単元

後の動作得点について、熟練体育教員クラスが有意に高値を示した。一般教員クラスのフープ回しの習得についても支援の必要性が考えられた。

#### 4.1.3 【研究課題3】

第1章と第2章の結果をもとに、本研究課題では体育指導に関する力量が高くはない教員（介入教員）を支援する指導資料を作成し、作成した指導資料を用いて介入教員が実施した「体づくりの運動遊び 多様な動きをつくる運動遊び」の授業について、第2章の熟練体育教員の授業における体育授業場面、身体活動量、フープ回しの習得状況との比較を行い、作成した指導資料の有用性について検討した。

その結果、学習指導場面は介入教員の時間が長く、熟練体育教員と介入教員のマネジメント場面の時間には有意差が認められず、MVPAは介入教員が高値を示した。一方、フープ回しの習得状況については、性に関わらず、熟練体育教員クラスの児童の方が、単元後に動作得点が有意に高いことが確認された。

以上のことから、作成した指導資料は、学習指導場面の確保とマネジメント場面の時間の減少、MVPAの確保に寄与する可能性があるものの、フープ回しの習得という学習成果の観点に関しては十分とはいえず、指導資料の課題が明らかとなった。

本研究では、以上3つの研究結果を踏まえ、教員の特性ごとの実感・実態に応じた「体づくりの運動遊び」の授業実践を支援する指導資料は、体育指導に関する力量が高くはない教員の授業を、より良い体づくり運動系の授業とする方途のひとつと考えられる。一方で、フープ回しの習得といった学習成果については、課題が残り、再考する必要がある。

## 4.2 本研究の限界と課題

以上のように、体育指導に関する力量が高くはない教員の「体づくりの運動遊び」の授業を支援する指導資料を提案できた点は、本研究で得られた重要な研究知見であると考えられる。しかしながら、以下の点は本研究の限界であり、残された研究課題として提起しておきたい。

第1章では、質問への回答は自由意志であるため、体育への関心を持つ教員の回答が多い傾向にあり、その影響は否定できないため、今後は所属部会を考慮したうえでサンプルを収集する必要がある。また、体育授業においては、体育授業場面と形成的授業評価が関係するように、児童の授業評価は重要な情報であるものの、本研究においてはその情報を把握できていない。指導資料の有用性を検討する際にも児童の授業評価は、重要な観点と考えられることから、今後は、児童の授業評価も踏まえて検討していくことが望まれる。さらに、作成した指導資料の有用性の検証においては、介入教員のサンプルサイズ1名と少なく、作成した指導資料の普及を考えれば、今後は、サンプルサイズを確保したうえで指導資料の有用性の検討と、指導資料の修正をしていくことが必要である。そして、本研究においては、体育指導に関する力量が高くはない教員を支援する指導資料を作成し、その有用性を検討してきたが、そのような教員は、そもそも体育に対する関心が高くはないと考えられ、指導資料を作成してもアクセスしない可能性はおおいに考えられる。そのため、そういった教員に対して、どのように指導資料を届けるのかを検討していくことが、指導資料の普及とより良い体育授業の実現において重要であり、体育指導に関する力量が高くはない教員へのアプローチ方法を考え、その方法の有用性を検討していくことが今後の課題となる。

## 謝辞

博士論文の執筆にあたり、多くの方々にご指導、ご支援を賜りましたことを心から感謝いたします。また、調査にご協力いただいた小学校の先生方、児童とその保護者の皆様に改めて感謝申し上げます。

指導教員である野井真吾 教授には、研究に関するご指導のみならず、博士後期課程への入学に迷っていた時、背中を押していただき、一步を踏み出すことができました。心より感謝しております。博士後期課程の3年間、野井 教授の研究に対する姿勢や子どもたちへの想いに触れ、子どもたちや現場の先生方の声に耳を傾け、今、求められているものは何なのか、そして、研究はそのために何ができるのか、何をする必要があるのかという、研究の本質を学ばせていただきました。子どもたちの健やかな育みに少しでも貢献できる研究をしたいとの想いを強くする3年間でもありました。

鹿野晶子 教授には、研究室にお伺いする度に、笑顔で優しい言葉をかけていただき、励ましてくださいました。研究に関して質問させていただいた際も、細やかなご助言、ご指導、ご支援を賜りましたこと、心から感謝申し上げます。

また、ご多忙のなか副査をご快諾いただいた岡出美則 教授、鈴木一宏 教授にも感謝の意を評します。

そして、博士後期課程への入学や在学中も応援して下さり、いつも温かく見守り、ご相談の折には的確なご指導をいただきました。大学、大学院修士課程における恩師である山梨大学の中村和彦 学長にも深く感謝申し上げます。

また、比治山大学短期大学部の長野康平 講師には、研究デザインや解析方法、本文の推敲など論文執筆に関して、様々なことを相談し、その折々での的確なご助言をいただきましたこと、大変感謝しております。

加えて、研究に関するご助言、ご指導をいただきました、洗足こども短期大学の石濱加奈子 教授、城所哲宏 准教授、東京家政大学の今江夏子 特任講師、色々相談し合った、同期の田中綾帆さん、研究室に伺えば、いつも温かく迎えてくださった、笠井茜 助教、湊谷勇次さん、田村史江さん、北村優弥さん、上野亜海さん、佐藤海音さん、池田雄翔さんを含む野井・鹿野研究室の皆様にもこの場を借りてお礼申し上げます。

最後に、博士後期課程への挑戦を含め、常に応援し続けてくれている両親と姉、親族一同に心より感謝いたします。

篠原俊明

明石愛, 辻延浩, 加登本仁 (2016) 小学校女性教師の職能発達に関する体育実践の力量形成過程についての質的研究. 教職実践研究, 1 : 53-70.

陳洋明, 池田延行, 藤田育郎 (2012) 小学校高学年の走り幅跳び授業における指導内容の検討ーリズムアップ助走に着目した教材を通してー, スポーツ教育学研究, 32 (1) : 1-17.

藤田育郎, 池田延行, 陳洋明, 武田泰之 (2010) 走り高跳び (はさみ跳び) の目標記録への到達率からみた教科内容構成の検討, 観察的評価基準の作成と小学校高学年を対象とした縦断的実践. 体育学研究, 55 (2) : 539-552.

深見英一郎, 田中祐一郎, 岡澤祥訓 (2015) 体育授業における熟練教師と新任教師の指導技術の比較研究ー教師のフィードバックと授業場面の期間記録及び子どもの受けとめ方との関係を通してー. スポーツ教育学研究, 34 (2) : 1-16.

深谷秀次・早川健太郎・渡部琢也 (2016) 小学校における「体づくり運動」の状況ー教員の意識調査を通してー. 子ども学研究論集, 8 : 5-20.

福ヶ迫善彦, スロト, 小松崎敏, 米村耕平, 高橋健夫 (2003) 体育授業における「体育の勢い」に関する検討: 小学校体育授業における学習従事と形成的授業評価との関係を中心に. 体育学研究, 48 (3), 281-297.

福ヶ迫善彦, 鄭ジュ赫, 米村耕平, 細越淳二, 高橋健夫 (2005) 小学校体育授業における教師のマネジメント方略に関する検討: 特に, ボール運動単元の分析から. スポーツ教育学研究, 25 (1) : 27- 42.

稲垣忠彦 (1996) 授業と授業研究を開くために. 稲垣忠彦, 佐藤学編, 授業研究入門, 岩波書店, 東京

加登本仁, 松田泰定, 木原成一郎, 岩田昌太郎, 徳永隆治, 林俊雄, 村井潤, 嘉数健悟 (2010) 体育授業の悩み事に関する調査研究 (その1)ー教職経験に伴う悩み事の差異を中心としてー. 学校教育実践学研究, 16 : 85-93.

加登本仁, 松田泰定, 木原成一郎, 岩田昌太郎, 徳永隆治, 林俊雄, 村井潤, 嘉数健悟 (2011) 体育授業の悩み事に関する調査研究 (その2)ー悩み事の解決方法を中心としてー. 学校教育実践学研究, 17 : 169-174.

- 梶将徳, 友添秀則, 吉永武史, 鈴木康介 (2017) 小学校中学年における疾走動作の観察的動作評価法の作成. 体育科教育学研究, 33 (2) : 49-64.
- 加藤謙一, 川本睦, 阿江通良, 森丘保典 (2014) 小学生における前転および後転動作の観察評価の妥当性. 発育発達研究, 64 : 1-10.
- 木原成一郎, 村上彰彦 (2013) 体育授業の力量形成に関する一考察 : 小学校教諭 A のライフヒストリーにおける体育授業観を中心に. 学校教育実践学研究, 19 : 247-258.
- 木原成一郎, 林俊雄, 大後戸一樹 (2016) 授業の力量形成に関するライフヒストリー研究 : A氏の体育授業を中心に. 学校教育実践学研究, 22 : 217-227.
- 金善鷹, 松浦義行 (1988) 幼児及び児童における基礎運動技能の量的変化と質的变化に関する研究, 走, 跳, 投運動を中心に. 体育学研究, 33 (1) : 27-38.
- 子どものからだと心・連絡会議編 (2022) 子どものからだと心白書. 有限会社ブックハウス・エイチディ, 東京
- 近藤智靖, 佐野圭司, 草薨彩, 渋谷佳澄, 長島麻帆, 小檜山陽香, 中里真梨, 稲飯梓 (2012) 小学校「体づくり運動」領域における動きの質的評価に関する事例的研究 : 動きの評価観点の修正を中心として. 日本体育大学紀要, 41 (2) : 171-178.
- 松浦義行 (1983) 現代の体育, スポーツ科学体力測定法. 朝倉書店, 東京.
- 南貴大, 池田拓人 (2018) 学校体育における体づくり運動の実践的位置づけに関する研究 - 学習指導要領改訂を通して -. 和歌山大学教育学部紀要教育科学, 68 (2) : 157-163.
- 宮尾夏姫, 大友智 (2022) 小学校教師の属性が体育授業に関する知識の理解に対する自己評価に及ぼす影響 : 特に, 教職年数, 体育主任経験, 体育部所属経験, 及び性別の観点から. 体育科教育学研究, 38 (2) : 27-44.
- 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領小学校学習指導要領. 東京書籍, 東京
- 文部科学省 (2009) 多様な動きをつくる運動 (遊び) パンフレット
- 文部科学省 (2018a) 小学校学習指導要領. 東京書籍, 東京
- 文部科学省 (2018b) 小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版社, 東京
- 長野康平, 篠原俊明, 中村和彦 (2021a) 小学校教員の体づくり運動領域における指導実態と意識 : 研究部会と教職歴による検討. スポーツ教育学研究, 41 (2) : 49-66.
- 長野康平, 篠原俊明, 中村和彦 (2021b) 小学校中学年の多様な動きをつくる運動の授業における歩数と体育授業場面との関連. 体育科教育学研究, 37 (1) : 35-45.
- 長野敏晴, 小磯透, 鈴木和弘 (2011) 走動作の基本的動作習得を目指した体育学習一低学年



児童を対象とした授業実践を通して－. 発育発達研究, 53 : 1-11.

長野敏晴, 池田英治, 鈴木和弘 (2018) 投運動の基本的動作習得を目指した体育学習, 低学年児童を対象とした授業実践を通して. 発育発達研究, 80 : 17-29.

中村和彦, 武長理栄, 川路昌寛, 川添公仁, 篠原俊明, 山本敏之, 山縣然太郎, 宮丸凱史 (2011) 観察的評価法による児童の基本的動作様式の発達. 発育発達研究, 51 : 1-18.

日本学術会議 (2017) 子どもの動きの健全な育成をめざして: 基本的動作が危ない.  
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t245-1.pdf> (アクセス日: 2023年12月5日).

野井真吾 (2005) 子どもの“からだのおかしさ”の実態を踏まえて, 学校体育の課題を考える－子どもの「体力低下」の“実態”を追って－. 体育科教育学研究, 21 (2) : 49-55.

岡野昇, 伊藤暢浩, 山本俊彦, 加納岳拓 (2010) 小学校教師における「体力を高める運動」に関する意識調査. 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 30 : 83-88.

大田穂, 小出真奈美, 岩間圭祐, 鈴木由香, 木塚朝博 (2022) 小学校体育におけるベースボール型授業の実施状況とその課題. 体育科教育学研究, 38 (2) : 13-25.

大坪健太, 春日晃章, 小栗和雄, 鈴木康介, 林凌平, 関谷竜成 (2019) 小学校体育授業における運動強度の種目特性: 単元で取り上げる種目間の違いに着目して. 発育発達研究, 83 : 32-42.

佐々木浩 (2023) 小学校体育科における体づくり運動に関する調査研究: 領域内の各運動に関する意識調査を通して. 国士舘人文学, 13 : 37-49.

篠原俊明, 中村和彦, 武長理栄, 丹羽昭由, 長野康平, 眞砂野裕, 中村忠廣 (2016) 児童におけるなわ跳び動作の発達とその観察的な評価. 発育発達研究, 72 : 1-12.

篠原俊明, 中村和彦, 長野康平 (2021) 児童の両足回転跳び動作の観察的な評価方法に関する研究: 小学校低学年・中学年の動作を対象として. 日本幼少児健康教育学会誌, 6 (1) : 13-22.

白旗和也 (2013) 小学校教員の体育科学習指導と行政作成資料の活用に関する研究. スポーツ教育学研究, 32 (2) : 59-72.

スポーツ庁 (2022) 令和4年度全国体力, 運動能力, 運動習慣等調査報告書.  
[https://www.mext.go.jp/sports/b\\_menu/toukei/kodomo/zencyo/1411922\\_00001.html](https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/kodomo/zencyo/1411922_00001.html) (アクセス日: 2023年12月5日).

鈴木康介, 友添秀則, 吉永武史, 梶将徳, 平山公紀 (2016) 疾走動作の観察的動作評価法に関する研究－小学5, 6年生を分析対象とした評価基準の検討－. 体育科教育学研究, 32

(1) : 1-20.

鈴木聡 (2010) 小学校教師の成長における体育科授業研究の機能に関する研究. 体育科教育  
学研究, 26 (2) : 1-16.

高田康史, 筒井愛知 (2017) 岡山県小学校における体づくり運動の実施に関する一考察. 吉  
備国際大学研究紀要 (人文, 社会科学系), 27 : 177-188.

高橋健夫 (1994) 体育の授業を創る, 大修館書店

高本恵美, 出井雄二, 尾縣貢 (2003) 小学校児童における走, 跳および投動作の発達, 全学  
年を対象として. スポーツ教育学研究, 23 (1) : 1-15.

滝沢洋平, 近藤智靖 (2017) 投動作の観察的評価基準に関する研究—小学校全学年児童の  
動作を対象として—. 体育科教育学研究, 33 (2) : 49-64.

Tanaka C, Tanaka M. and Tanaka S. (2018) Objectively evaluated physical activity and  
sedentary time in primary school children by gender, grade and types of physical  
education lessons, BMC Public Health, 18(1), 948.,doi, 10.1186/s12889-018-5910-y

渡部琢也 (2014) 体育科教育における体づくり運動の現状について. 名古屋経営短期大学紀  
要, 55 : 13-22.

四方田健二, 須甲理生, 荻原朋子, 浜上洋平, 宮崎明世, 三木ひろみ, 長谷川悦示, 岡出美  
則 (2013) 小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究. 体育  
学研究, 58 (1) : 45-60.

## 第 1 章

---

深谷秀次, 早川健太郎, 渡部琢也 (2016) 小学校における「体づくり運動」の状況—教員の  
意識調査を通して—. 子ども学研究論集, 8 : 5-20.

堀内亮輔, 末永祐介, 長野康平, 篠原俊明 (2022) 幼児の運動遊びに含まれる運動能力の要  
素と基本的な動きの種類. 東京女子体育大学, 東京女子体育短期大学, 57 : 43-53.

糸岡夕里, 高橋健夫 (2005) 小学校器械運動の授業における運動動機の変容に関する一考  
察 : 学習成果, 仲間の相互作用, 教師の相互作用に着目して. スポーツ教育学研究, 25  
(2) : 101-113.

加登本仁, 松田泰定, 木原成一郎, 岩田昌太郎, 徳永隆治, 林俊雄, 村井潤, 嘉数健悟 (2010)  
体育授業の悩み事に関する調査研究 (その 1) —教職経験に伴う悩み事の差異を中心と

- してー. 学校教育実践学研究, 16 : 85-93.
- 加登本仁, 松田泰定, 木原成一郎, 岩田昌太郎, 徳永隆治, 林俊雄, 村井潤, 嘉数健悟 (2011) 体育授業の悩み事に関する調査研究 (その2) -悩み事の解決方法を中心として-. 学校教育実践学研究, 17 : 169-174.
- 清田美紀, 本多壮太郎 (2019) 体づくり運動に関する論点整理と実践上の課題について. 福岡教育大学紀要第六分冊教育実践研究編, 68 : 1-7.
- 松本格之祐 (2009) 「体づくり運動」では何をどう変えねばならないのか. 体育科教育, 57 (5) : 14-18.
- 南貴大, 池田拓人 (2018) 学校体育における体づくり運動の実践的位置づけに関する研究 - 学習指導要領改訂を通して -. 和歌山大学教育学部紀要教育科学, 68 (2) : 157-163.
- 宮尾夏姫, 大友智 (2022) 小学校教師の属性が体育授業に関する知識の理解に対する自己評価に及ぼす影響 : 特に, 教職年数, 体育主任経験, 体育部所属経験, 及び性別の観点から. 体育科教育学研究, 38 (2) : 27-44.
- 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版社 : 東京.
- 長野康平, 篠原俊明, 中村和彦 (2021) 小学校教員の体づくり運動領域における指導実態と意識 : 研究部会と教職歴による検討. スポーツ教育学研究, 41 (2) : 49-66.
- 大田穂, 小出真奈美, 岩間圭祐, 鈴木由香, 木塚朝博 (2022) 小学校体育におけるベースボール型授業の実施状況とその課題. 体育科教育学研究, 38 (2) : 13-25.
- 小澤哲也, 金沢翔一, 長野康平, 浅川孝太, 中村和彦 (2021) 伝承遊びを教材とした多様な動きをつくる運動遊びの授業実践 : 出現した基本的な動きと身体活動量による検討. 体育学研究, 66 : 533-549.
- 三瓶舞紀子, 藤原武男, 伊角彩 (2021) 妊娠期における乳幼児揺さぶられ症候群の教育的動画面視聴による知識向上効果の検証. 日本公衆衛生雑誌, 68 (6) : 393-404.
- 白旗和也 (2013) 小学校教員の体育科学習指導と行政作成資料の活用に関する研究. スポーツ教育学研究, 32 (2) : 59-72.
- 鈴木聡 (2010) 小学校教師の成長における体育科授業研究の機能に関する研究. 体育科教育学研究, 26 (2) : 1-16.
- 高田康史, 筒井愛知 (2017) 岡山県小学校における体づくり運動の実施に関する一考察. 吉備国際大学研究紀要 (人文, 社会科学系), 27 : 177-188.
- 吉井瑛美, 伊東奈那, 福岡景奈, 赤松利恵 (2018) 「家庭における子どもの主体的な食行動」

尺度の開発. 日本健康教育学会誌, 26 (3) : 221-230.

---

第2章

---

油野利博, 尾縣貢, 関岡康雄, 永井純, 清水茂幸 (1995) 成人女性の投運動の観察的評価法に関する研究. スポーツ教育学研究, 15 (1) : 15-24.

藤田育郎, 池田延行, 陳洋明, 武田泰之 (2010) 走り高跳び (はさみ跳び) の目標記録への到達率からみた教科内容構成の検討, 観察的評価基準の作成と小学校高学年を対象とした縦断的実践. 体育学研究, 55 (2) : 539-552.

深見英一郎, 高橋健夫, 細越淳二, 吉野聡 (2000) 体育の単元過程に見る各授業場面の推移パターンの検討: 小学校跳び箱運動の授業分析を通して. 体育学研究, 45 (4) : 489-502.

深見英一郎, 田中祐一郎, 岡澤祥訓 (2015) 体育授業における熟練教師と新任教師の指導技術の比較研究—教師のフィードバックと授業場面の期間記録及び子どもの受けとめ方との関係を通して—. スポーツ教育学研究, 34 (2) : 1-16.

福ヶ迫善彦, 鄭ジュ赫, 米村耕平, 細越淳二, 高橋健夫 (2005) 小学校体育授業における教師のマネジメント方略に関する検討: 特に, ボール運動単元の分析から, スポーツ教育学研究, 25 (1) : 27-42.

福ヶ迫善彦 (2018) 体育授業における意図された学習成果を保証する教師のフィードバックに関する事例的検討: プログラム及び前提条件の変数を統制した教師行動の比較分析から. 体育学研究, 63 (1) : 397-410.

針谷美智子, 近藤智靖 (2017) 鉄棒運動における観察的評価基準作成の研究—小学校低, 中学年時の基礎運動に焦点を当てて—. 体育科教育学研究, 33 (2) : 19-34.

Hikihara Y, Tanaka C, Oshima Y, Ohkawara K, Ishikawa-Takata K, Tanaka S. (2014) Predictio models discriminating between nonlocomotive and locomotive activities in children using a triaxial accelerometer with a gravity-removal physical activity classification algorithm. PloS One,9:e94940.

加藤謙一, 川本睦, 阿江通良, 森丘保典 (2014) 小学生における前転および後転動作の観察評価の妥当性. 発育発達研究, 64 : 1-10.

金善鷹, 松浦義行 (1988) 幼児及び児童における基礎運動技能の量的変化と質的变化に関する研究, 走, 跳, 投運動を中心に. 体育学研究, 33 (1) : 27-38.

- 近藤智靖, 佐野圭司, 草薨彩, 渋谷佳澄, 長島麻帆, 小檜山陽香, 中里真梨, 稲飯梓 (2012) 小学校「体づくり運動」領域における動きの質的評価に関する事例的研究：動きの評価観点の修正を中心として. 日本体育大学紀要, 41 (2) : 171-178.
- 黒川真希子, 問川博之, 鈴木幹次郎, 内川研, 田中尚文, 里宇明元 (2007) 脊髄障害自立度評価法(SCIM)の信頼性と妥当性に関する検討. リハビリテーション医学, 44 (4) : 230-236.
- 桑原洋一, 斎藤俊弘, 稲垣義明 (1993) 検者内および検者間の Reliability (再現性, 信頼性) の検討. 呼吸と循環, 41 (10) : 945-952.
- Landis J R and Koch G G (1977) The Measurement of Observer Agreement for Categorical Date. Biometrics 33:159-174.
- 宮丸凱史, 中村和彦, 松浦善行 (1989) 幼児の跳動作の発達と評価に関する研究, 体育科学. 17 : 66-76.
- 水本篤, 竹内理 (2008) 研究論文における効果量の報告のためにー基礎的概念と注意点ー. 英語教育研究, 31 : 57-66.
- 文部科学省 (2009) 多様な動きをつくる運動 (遊び) パンフレット.  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/jyujitsu/1247477.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1247477.htm) (アクセス日 : 2023 年 5 月 23 日)
- 文部科学省 (2012) 幼児期運動指針
- 文部科学省 (2013) 学校体育実技指導資料第 7 集体づくり運動ー授業の考え方と進め方ー (改訂版). 東洋館出版社
- 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版社, 東京
- 長野康平, 篠原俊明, 中村和彦 (2021) 小学校中学年の多様な動きをつくる運動の授業における歩数と体育授業場面との関連. 体育科教育学研究, 37 (1) : 35-45.
- 中村和彦, 宮丸凱史, 久野譜也 (1987) 幼児の投動作様式の発達とその評価に関する研究. 筑波大学体育科学系紀要, 10 : 157-166.
- 中村和彦, 宮丸凱史, 富田達彦 (1988) 幼児のころがり動作様式の発達とその評価に関する研究. 筑波大学体育科学系紀要, 12 : 35-143.
- 中村和彦, 宮丸凱史 (1989) 幼児の捕球動作の発達とその評価に関する研究. 筑波大学体育科学系紀要, 11 : 153-163.
- 中村和彦, 武長理栄, 川路昌寛, 川添公仁, 篠原俊明, 山本敏之, 山縣然太郎, 宮丸凱史 (2011)

- 観察的評価法による幼児の基本的動作様式の発達. 発育発達研究, 51 : 1-18.
- Ohkawara K, Oshima Y, Hikihara Y, Ishikawa Takata K, Tabata I, Tanaka S. (2011) Real-time estimation of daily physical activity intensity by a triaxial accelerometer and a gravity-removal classification algorithm. Br J Nutr, 105:1681-1691.
- 大久保街亜, 岡田謙介 (2017) 伝えるための心理統計. 勁草書房, 東京
- 大坪健太・春日晃章・小栗和雄・鈴木康介・林凌平・関谷竜成 (2019) 小学校体育授業における運動強度の種目特性: 単元で取り上げる種目間の違いに着目して. 発育発達研究, 83 : 32-42.
- Oshima Y, Kawaguchi K, Tanaka S, Ohkawara K, Hikihara Y, Ishikawa Takata K, Tabata I. (2010) Classifying household and locomotive activities using a triaxial accelerometer. Gait Posture, 31: 370-374.
- 小澤未緒, 菅田勝也, 平田倫生, 草川功, 鈴木智恵子 (2010) 日本語版 Premature Infant Pain Profile の有用性の検討, 日本新生児看護学会誌, 16 (1) : 28-33.
- 篠原俊明, 中村和彦, 武長理栄, 丹羽昭由, 長野康平, 眞砂野裕, 中村忠廣 (2016) 児童におけるなわ跳び動作の発達とその観察的な評価. 発育発達研究, 72 : 1-12.
- 篠原俊明, 長野康平, 中村和彦 (2021) 児童の両足回転跳び動作の観察的な評価方法に関する研究: 小学校低学年・中学年の動作を対象として. 日本幼少児健康教育学会誌, 7 (1) : 5-15.
- シーデントップ (高橋健夫ほか訳) (1988) 体育の教授技術. 大修館書店, 東京
- 鈴木聡 (2010) 小学校教師の成長における体育科授業研究の機能に関する研究, 体育科教育学研究. 26 (2) : 1-16.
- 鈴木聡 (2011) 教師の成長における授業研究の機能と体育科授業研究の特徴: 授業研究会に参加する小学校教師への意識調査を手がかりとして. 学校教育学研究論集, 23 : 83-95.
- 高橋健夫 (1994) 体育の授業を創る. 大修館書店, 東京
- 高橋健夫・吉野聡 (2003) 体育授業場面を観察記録する. 高橋健夫編著, 体育授業を観察評価する: 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント, 明和出版, 東京
- 高橋健夫 (2012) よい体育授業の条件. 高橋健夫, 岡出美則, 友添秀則, 岩田靖編著, 新盤体育科教育学入門第6版, 大修館書店, 東京
- 高本恵美, 出井雄二, 尾縣貢 (2003) 小学校児童における走, 跳および投動作の発達, 全学年を対象として. スポーツ教育学研究, 23 (1) : 1-15.

Tanaka, C., Tanaka, M. and Tanaka, S. (2018) Objectively evaluated physical activity and sedentary time in primary school children by gender, grade and types of physical education lessons. *BMC Public Health*, 18(1): 948. doi: 10.1186/s12889-018-5910-y.

田中千晶 (2020) 子供・青少年期の運動・スポーツ参加が及ぼす大学生の身体活動量および座位時間. *運動疫学研究*, 22 (2) : 113-122.

陳洋明, 池田延行, 藤田育郎 (2012) 小学校高学年の走り幅跳び授業における指導内容の検討ーリズムアップ助走に着目した教材を通してー. *スポーツ教育学研究*, 32 (1) : 1-17.

米村耕平, 長町裕子 (2007) 学級の人数の違いが体育授業に与える影響に関する事例研究 : 基本の運動単元の分析から. *香川大学教育実践総合研究*, 15 : 77-85.

---

### 第 3 章

---

Canadian Physical Activity Guidelines and Canadian Sedentary Behaviour Guidelines (2011) CANADIAN 24-HOUR MOVEMENT GUIDELINES FOR CHILDREN AND YOUTH: An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep, , <https://csepguidelines.ca/> (アクセス日 : 2023 年 12 月 3 日)

深見英一郎, 高橋健夫, 細越淳二, 吉野聡 (2000) 体育の単元過程に見る各授業場面の推移パターンの検討 : 小学校跳び箱運動の授業分析を通して. *体育学研究*, 45 (4) : 489-502.

福ヶ迫善彦, スロト, 小松崎敏, 米村耕平, 高橋健夫 (2003) 体育授業における「授業の勢い」に関する検討 : 小学校体育授業における学習従事と形成的授業評価との関係を中心に. *体育学研究*, 48 (3) : 281-297.

Hikihara Y, Tanaka C, Oshima Y, Ohkawara K, Ishikawa-Takata K, Tanaka S. (2014) Predictio models discriminating between nonlocomotive and locomotive activities in children using a triaxial accelerometer with a gravity-removal physical activity classification algorithm. *PloS One*,9:e94940.

日野克博, 高橋健夫, 平野智之 (1997) よい体育授業を実現するための基礎的条件の追証的検討-小学校の体育授業を対象にしてプロセス-プロダクト研究を通して. *筑波大学体育科学系紀要*, 20 : 57-70.

水本篤, 竹内理 (2008) 研究論文における効果量の報告のためにー基礎的概念と注意点ー. *英語教育研究*, 31 : 57-66.

文部科学省（2009）多様な動きをつくる運動（遊び）パンフレット。

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/jyujitsu/1247477.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1247477.htm)（アクセス日：2023年5月23日）

文部科学省（2012）幼児期運動指針

文部科学省（2018）小学校学習指導要領解説体育編．東洋館出版社，東京

長野康平，篠原俊明，中村和彦（2021）小学校中学年の多様な動きをつくる運動の授業における歩数と体育授業場面との関連．体育科教育学研究，37（1）：35-45.

National Association for Sport and Physical Education（2009）Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children from Birth to Age 5, 2nd Ed., Reston, V.A.

大久保街亜，岡田謙介（2017）伝えるための心理統計．勁草書房，東京，43.

大坪健太・春日晃章・小栗和雄・鈴木康介・林凌平・関谷竜成（2019）小学校体育授業における運動強度の種目特性：単元で取り上げる種目間の違いに着目して．発育発達研究，83：32-42.

シーデントップ（高橋健夫ほか訳）（1988）体育の教授技術．大修館書店，東京

鈴木聡（2010）小学校教師の成長における体育科授業研究の機能に関する研究，体育科教育学研究．26（2）：1-16.

鈴木聡（2011）教師の成長における授業研究の機能と体育科授業研究の特徴：授業研究会に参加する小学校教師への意識調査を手がかりとして．学校教育学研究論集，23：83-95.

高橋健夫（1994）体育の授業を創る．大修館書店

高橋健夫（2000）子どもが評価する体育授業過程の特徴：授業過程の学習行動及び指導行動と子どもによる授業評価との関係を中心にして．体育学研究，45（2）：147-162.

高橋健夫・吉野聡（2003）体育授業場面を観察記録する．高橋健夫編著，体育授業を観察評価する：授業改善のためのオーセンティック・アセスメント，明和出版，東京

高橋健夫（2012）よい体育授業の条件．高橋健夫，岡出美則，友添秀則，岩田靖編著，新盤体育科教育学入門 第6版，大修館書店，東京，48-53.

Tanaka, C., Tanaka, M. and Tanaka, S.（2018）Objectively evaluated physical activity and sedentary time in primary school children by gender, grade and types of physical education lessons. BMC Public Health, 18(1): 948. doi: 10.1186/s12889-018-5910-y.

田中千晶（2020）子供・青少年期の運動・スポーツ参加が及ぼす大学生の身体活動量および座位時間．運動疫学研究，22（2）：113-122.



World Health Organization: WHO (2010) Global recommendations on physical activity for health. [http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf) (アクセス日 : 2023 年 12 月 3 日)

## 図表一覧

### 【第1章】

- 表 1-1 設定した質問項目
- 表 1-2 分析対象者の特性
- 表 1-3 教員の体育指導に関する力量による教員の分類手順
- 表 1-4 教員の体育指導に関する力量別にみた内容領域別の指導における困り事
- 表 1-5 教員の体育指導に関する力量別にみた内容領域別に使用する授業構想参考資料
- 表 1-6 教員の体育指導に関する力量別にみた内容領域別の授業構想参考資料に求める内容
- 表 1-7 教員の体育指導に関する力量別にみた「多様な動きをつくる運動（遊び）」で取り上げやすい動き

### 【第2章】

- 図 2-1 フープ回しの発達を捉えるための16の動作カテゴリーと5つの動作パターン
- 図 2-2 性別・クラス別にみた単元前後に確認された動作パターンの割合
- 表 2-1 対象教員の特性
- 表 2-2 対象児童の身体的特徴
- 表 2-3 作成した単元計画
- 表 2-4 評価基準作成における対象児童の身体的特徴
- 表 2-5 抽出したフープ回しの動作カテゴリー
- 表 2-6 フープ回しの動作得点についての性と学年の二要因分散分析の結果
- 表 2-7 観察的な評価方法の信頼性の結果
- 表 2-8 観察的な評価方法の客観性の結果
- 表 2-9 クラス別の体育授業場面の時間および出現頻度
- 表 2-10 教員別の児童における身体活動量
- 表 2-11 性別にみた単元後の動作得点に関する共分散分析の結果

### 【第3章】

- 図 3-1 性別・クラス別にみた単元前後に確認された動作パターンの割合

表 3-1 対象教員の特性

表 3-2 対象児童の身体的特徴

表 3-3 教員別の体育授業場面の時間および出現頻度

表 3-4 介入教員の発話例

表 3-5 クラス別の児童における身体活動量

表 3-5 性別にみた単元後の動作得点に関する共分散分析の結果

表 1-1 設定した質問項目

質問項目	回答方法	質問文 回答 (選択肢または記述式)
基本属性		質問文: ご自身のことについてお聞きます。当てはまる選択肢をお選びください。もしくは数字をご記入ください。
性別	単一	質問文: お選びください。 1.男性 2.女性 3.答えたくない
現在の職位	単一	質問文: 現在のご自身の職位をお選びください。 【枝分れ① (現在の中心研究教科についての質問で枝分れが統合)】 1.教諭 2.主任教諭 3.主幹教諭 4.指導教諭 5.副校長 6.校長 7.臨時的任用教員 8.産休代替・育休代替教員 9.期限付き採用教員 10.非常勤講師 11.その他
教職経験年数 (現在、教諭)	記述	質問文: 教諭、主任教諭、主幹教諭、指導教諭、副校長、校長の方にお聞きます。教職経験年数は何年目でしょうか。 【枝分れ①の分岐質問】 ( )年目 うち講師経験年数( )年間
教職経験年数 (現在、教諭)	記述	質問文: 教諭、主任教諭、主幹教諭、指導教諭、副校長、校長の方にお聞きます。講師経験は何年間でしょうか。 【枝分れ①の分岐質問】 ( )年間
教職経験年数 (現在、講師)	記述	質問文: 臨時的任用教員、産休代替・育休代替教員、期限付き採用教員、非常勤講師の方にお聞きます。 講師経験年数は何年目でしょうか。【枝分れ①の分岐質問】 ( )年間
現在の所属する	単一	質問文: 現在の所属する研究部は、体育科でしょうか。 1.体育科 2.体育科以外
現在の担当学年	単一	質問文: 現在、何年生の担任でしょうか。 1.1年生 2.2年生 3.3年生 4.4年生 5.5年生 6.6年生 7.体育専科 8.体育以外の専科 9.担任ではない 10.その他
官製研究会への年間の参加状況	記述	質問文: 文部科学省や教育委員会、地区の校長会等が主催する体育に関する研究会へ、年に何回程度参加していますか。 この研究会は、参加が公務扱いとなる研究会を指します。Zoom等の遠隔参加も含まれます。 年( )回
民間研究会への年間の参加状況	記述	質問文: 民間の研究会や研究サークル等が主催する体育に関する研究会へ、年に何回程度参加していますか。 この研究会は、自由意志で参加する研究会です。Zoom等の遠隔参加も含まれます。 年( )回
体育主任の経験	単一	質問文: 体育主任の経験はありますか。 1.現在担当している 2.過去に経験した 3.経験無
低・中学年の体づくり運動系の指導の有無	単一	質問文: これまでに、4年生以下の「体づくり運動系」の授業を実施したことがありますか。 【枝分れ② (経験有は、以降の質問に回答。経験無は、質問終了)】 1.指導経験有 2.指導経験無
指導の困り事 (体ほぐしー多様な)	単一	質問文: 4年生以下の「体づくり運動系」は、「体ほぐしの運動 (遊び)」と「多様な動きをつくる運動 (遊び)」で構成されています。 「体ほぐしの運動 (遊び)」と「多様な動きをつくる運動 (遊び)」の指導で困っていることはありますか。 ※ コロナによる影響は省きます。例: 児童同士の身体的接触、児童同士の会話、用具の共有、マスク着用や消毒など 【枝分れ②の分岐質問】 下記の項目について、1.困っていない 2.あまり困っていない 3.困っている 4.とても困っている の4件法で回答を求めた Q1.単元に関する知識 Q2.単元計画の作成 Q3.1単位時間の授業の流し方 (組み立て方) Q4.教材に関する知識 Q5.効果的な場づくり Q6.運動の師範 Q7.児童の意欲の持続 Q8.学習評価 Q9.教具の不足 Q10.関連する副読本の不足 Q11.関連する参考書や雑誌の不足
使用する授業構想参考資料 (体ほぐしー多様な)	単一	質問文: 4年生以下の「体づくり運動系」は、「体ほぐしの運動 (遊び)」と「多様な動きをつくる運動 (遊び)」で構成されています。 「体ほぐしの運動 (遊び)」と「多様な動きをつくる運動 (遊び)」の授業づくりの際に、参考としている資料はありますか。 【枝分れ②の分岐質問】 下記の項目について、1.参考にしていない 2.あまり参考にしていない 3.参考している 4.とても参考している の4件法で回答を求めた Q1.小学校学習指導要領解説体育編 Q2.多様な動きをつくる運動 (遊び) パンフレット Q3.小学校体育 (運動領域) まるわかりハンドブック Q4.学校体育実技指導資料第7集 (体づくり運動) Q5.小学校体育 (運動領域) のデジタル教材 (DVDやYouTube) Q6.評価方法等の工夫改善のための参考資料 Q7.関連する副読本 Q8.関連する参考書や雑誌 Q9.都や市区町村の教育委員会が作成する資料 Q10.体育に関する官製研究会が作成する資料 Q11.体育に関わる民間研究会が作成する資料 Q12.体育に関わる官製研究会のHPやYouTube Q13.体育に関わる民間研究会のHPやYouTube Q14.体育に関する知識が豊富な先生への相談
授業構想参考資料に求める内容 (体ほぐしー多様な)	単一	質問文: 4年生以下の「体づくり運動系」は、「体ほぐしの運動 (遊び)」と「多様な動きをつくる運動 (遊び)」で構成されています。 「体ほぐしの運動 (遊び)」と「多様な動きをつくる運動 (遊び)」の授業づくりの際に、参考とする資料にどのような内容を要望します。 掲載してほしいですか。 【枝分れ②の分岐質問】 下記の項目について、1.要望しない 2.あまり要望しない 3.要望する 4.とても要望する の4件法で回答を求めた Q1.単元計画の例示 Q2.一単位時間の授業の流し方 (組み立て方) Q3.効果的な運動 (遊び) の例示 Q4.使用する教具の例示 Q5.効果的な場の例示 Q6.学習評価の例示 Q7.学習カードの例示 Q8.賞賛、発問などの言葉かけの例示 Q9.動きのこつの例示 Q10.動きのこつに関する言葉かけの例示 Q11.つまづきの例示 Q12.つまづきへの助言 Q13.運動が苦手な児童への言葉かけの例示 Q14.運動が苦手な児童への補助の仕方の例示 Q15.児童の意欲を継続させるための手立て Q16.効果的な運動 (遊び) を紹介した映像資料 Q17.児童への提示用の運動 (遊び) の映像資料
「多様な動きをつくる運動 (遊び)」で取り上げやすい動き	単一	質問文: 平成29年学習指導要領解説体育編の「多様な動きをつくる運動 (遊び)」には5つの運動系統があり、各運動系統には具体的な動きが示されています。具体的に示されている動きについて、授業での「取り上げやすさ」はどの程度ですか。 ※ コロナによる影響は省きます。例: 児童同士の身体的接触、児童同士の会話、用具の共有、マスク着用や消毒など 【枝分れ②の分岐質問】 下記の項目について、1.取り上げにくい 2.やや取り上げにくい 3.取り上げやすい 4.とても取り上げやすい の4件法で回答を求めた Q1.回る Q2.寝転ぶ (起きる) Q3.座る (立つ) Q4.渡る Q5.バランスを保つ Q6.這う Q7.歩く Q8.走る Q9.跳ぶ Q10.はねる Q11.登る Q12.下りる Q13.一定の速さでのかけ足 Q14.人や物を押す Q15.人や物を引く Q16.人を運ぶ Q17.人を支える Q18.物にぶら下がる Q19.用具をつかむ Q20.用具を持つ Q21.用具を降ろす Q22.用具を回す Q23.用具を転がす Q24.用具をくぐる Q25.用具を運ぶ Q26.用具を投げる Q27.用具を捕る Q28.用具を跳ぶ Q29.用具に乗る Q30.用具を跳び越す Q31.バランスをとりながら移動する動き Q32.用具を操作しながら移動する動き Q33.用具を操作しながらバランスをとる動き

※ COVID-19過の調査であったため、その影響が予想される質問文には、「コロナによる影響は省きます。例: 児童同士の身体的接触、児童同士の会話、用具の共有、マスク着用や消毒など」の文言を付記した。

表 1-2 分析対象者の特性

		度数	%			度数	%
性別	男性	154	56.8	現在の担当学年	低学年	69	25.5
	女性	117	43.2		中学年	78	28.8
現在の職位	教諭 <sup>a)</sup>	233	86.0	高学年	88	32.5	
	主幹・指導教諭	21	7.7	専科（体育）	0	0.0	
	副校長・校長	6	2.2	専科（体育以外）	1	0.4	
	非正規 <sup>b)</sup>	11	4.1	担任外	19	7.0	
教職経験年数（講師歴含） （年）		11.1 ± 8.1		その他	16	5.9	
				研究会への年間参加頻度（回）	2.3 ± 5.3		
教職歴	1～3年	38	14.0	民間研究会	1.6 ± 4.5		
	4～10年	111	41.0	体育主任の経験	現在主任	42	15.5
	11～20年	95	35.1		過去に経験有	68	25.1
	21年以上	27	10.0		経験無	161	59.4
所属部会	体育	84	31.0				
	体育以外	187	69.0				

a) 教諭：教諭および主任教諭

b) 非正規：臨時的任用教員、産休代替・育休代替教員、期限付き採用教員、非常勤講師、その他

表 1-3 教員の体育指導に関する力量による教員の分類手順

所属 部会	体育部 n=84				体育部以外 n=187			
	経験あり (過去も含め) n=64		経験なし n=20		経験あり (過去も含め) n=46		経験なし n=141	
体育主任 経験	あり n=47	なし n=17	あり n=15	なし n=5	あり n=16	なし n=30	あり n=19	なし n=122
官製研究会 への参加頻度	あり n=30	なし n=11	あり n=10	なし n=4	あり n=2	なし n=28	あり n=4	なし n=115
民間研究会 への参加頻度	あり n=30	なし n=11	あり n=10	なし n=4	あり n=2	なし n=28	あり n=4	なし n=115
群	I 群 n=30		II 群 n=54		III 群 n=46		IV 群 n=187	

表 1-4 教員の体育指導に関する力量別にみた内容領域別の指導における困り

質問項目	多様な動きをつくる運動 (遊び)														
	体ほぐしの運動 (遊び)			II 群			III 群			IV 群					
	I 群 n=30	II 群 n=54	III 群 n=46	IV 群 n=187	I 群 n=30	II 群 n=54	III 群 n=46	IV 群 n=187	I 群 n=30	II 群 n=54	III 群 n=46	IV 群 n=187	共分散分析 F P	多重比較	
	調整平均	SE	調整平均	SE	調整平均	SE	調整平均	SE	調整平均	SE	調整平均	SE	F	P	
単元に関する知識	2.1	0.1	2.2	0.1	2.3	0.1	2.6	0.1	2.0	0.1	2.2	0.1	4.57	.004	IV> I, II
単元計画の作成	2.1	0.1	2.4	0.1	2.4	0.1	2.7	0.1	2.1	0.1	2.4	0.1	5.50	.001	IV> I
1単位時間の授業の流し方 (組み立て方)	2.0	0.1	2.2	0.1	2.3	0.1	2.5	0.1	1.8	0.1	2.2	0.1	4.76	.003	IV> I, II
教材に関する知識	2.3	0.1	2.4	0.1	2.5	0.1	2.6	0.1	2.3	0.1	2.5	0.1	2.28	.079	
効果的な場づくり	2.5	0.1	2.6	0.1	2.6	0.1	2.7	0.1	2.4	0.1	2.6	0.1	0.94	.424	
運動の師範	1.8	0.1	2.1	0.1	2.3	0.1	2.6	0.1	1.8	0.1	2.0	0.1	10.20	.000	III, IV> I/IV> II
児童の意欲の持続	1.7	0.1	2.2	0.1	2.3	0.1	2.3	0.1	2.0	0.1	2.2	0.1	5.78	.001	IV> I
学習評価	2.7	0.1	2.8	0.1	2.9	0.1	2.9	0.1	2.8	0.1	2.6	0.1	0.75	.526	
教具の不足	2.3	0.1	2.3	0.1	2.4	0.1	2.7	0.1	2.3	0.1	2.4	0.1	3.03	.030	IV> I
関連する副読本の不足	2.3	0.1	2.4	0.1	2.4	0.1	2.7	0.1	2.3	0.1	2.3	0.1	3.08	.028	IV> I
関連する参考書や雑誌の不足	2.4	0.1	2.4	0.1	2.4	0.1	2.6	0.1	2.4	0.2	2.4	0.2	0.95	.417	

※ 共変量：性、教職経験年数 SE：標準誤差

※ I 群：体育部×体育主任有×研究会参加あり II 群：体育部×(体育主任有or 体育主任無)×研究会参加あり III 群：体育部以外×体育主任有 IV 群：体育部以外×体育主任無

表 1-5 教員の体育指導に関する力量別にみた内容領域別に使用する授業構想参考資料

質問項目	多様な動きをつくる運動 (遊び)																					
	体ほぐしの運動 (遊び)				I 群				II 群				III 群				IV 群					
	I 群 n=30	II 群 n=54	III 群 n=46	IV 群 n=187	I 群 n=30	II 群 n=54	III 群 n=46	IV 群 n=187	I 群 n=30	II 群 n=54	III 群 n=46	IV 群 n=187	I 群 n=30	II 群 n=54	III 群 n=46	IV 群 n=187	F	P	多重比較			
小学校学習指導要領解説体育編	3.3	0.1	3.4	0.1	3.3	0.1	2.7	0.1	13.46	.000	I, II, III > IV	3.4	0.1	3.4	0.1	3.3	0.1	2.7	0.1	16.24	.000	I, II, III > IV
多様な動きをつくる運動 (遊び) ハンドレット	3.3	0.1	3.3	0.1	3.2	0.1	2.5	0.1	12.58	.000	I, II, III > IV	3.4	0.1	3.3	0.1	3.2	0.1	2.5	0.1	13.85	.000	I, II, III > IV
小学校体育 (運動領域) まるわかりハンドブック	3.3	0.2	3.4	0.1	3.2	0.1	2.5	0.1	13.69	.000	I, II, III > IV	3.4	0.2	3.4	0.1	3.2	0.1	2.5	0.1	14.42	.000	I, II, III > IV
学校体育実技指導資料第7集 (体づくり運動)	2.9	0.2	2.9	0.1	2.6	0.1	2.2	0.1	8.72	.000	I, II > IV	2.9	0.2	2.9	0.1	2.6	0.1	2.2	0.1	8.72	.000	I, II > IV
小学校体育 (運動領域) の デジタル教材 (DVDやYouTube)	3.1	0.2	2.7	0.1	2.7	0.1	2.8	0.1	1.28	.280	3.1	0.2	2.7	0.1	2.8	0.1	2.8	0.1	1.14	.334		
評価方法等の工夫改善のための参考資料	2.9	0.2	2.8	0.1	2.4	0.1	2.2	0.1	7.71	.000	I > III, IV/II > IV	2.9	0.2	2.8	0.1	2.4	0.1	2.2	0.1	7.57	.000	I > III, IV/II > IV
関連するの副読本	2.7	0.2	2.5	0.1	2.5	0.1	2.5	0.1	0.63	.598	2.7	0.2	2.5	0.1	2.5	0.1	2.5	0.1	0.57	.633		
関連する参考書や雑誌	2.9	0.2	2.9	0.1	2.7	0.1	2.4	0.1	5.22	.002	I, II > IV	3.0	0.2	2.9	0.1	2.6	0.1	2.4	0.1	5.14	.002	I, II > IV
都や市区町村の教育委員会が作成する資料	2.7	0.2	2.4	0.1	2.6	0.1	2.3	0.1	2.82	.044	I > IV	2.8	0.2	2.4	0.1	2.6	0.1	2.3	0.1	3.18	.025	I > IV
体育に関する官製研究会が作成する資料	3.0	0.2	2.3	0.1	2.2	0.1	2.0	0.1	11.01	.000	I > II, III, IV	3.1	0.2	2.3	0.1	2.2	0.1	2.0	0.1	12.26	.000	I > II, III, IV
体育に関わる民間研究会が作成する資料	2.9	0.2	2.4	0.1	2.1	0.1	2.0	0.1	10.52	.000	I > II, III, IV	2.9	0.2	2.4	0.1	2.1	0.1	2.0	0.1	10.52	.000	I > II, III, IV
体育に関わる官製研究会のHPやYouTube	2.9	0.2	2.4	0.1	2.4	0.1	2.3	0.1	2.98	.032	I > IV	2.9	0.2	2.3	0.1	2.4	0.1	2.3	0.1	3.24	.023	I > II, IV
体育に関わる民間研究会のHPやYouTube	3.1	0.2	2.3	0.1	2.5	0.1	2.4	0.1	5.85	.001	I > II, III, IV	3.1	0.2	2.3	0.1	2.5	0.1	2.4	0.1	5.85	.001	I > II, III, IV
体育に関する知識が豊富な先生への相談	3.0	0.1	3.1	0.2	3.3	0.1	3.3	0.2	2.00	.115	3.0	0.1	3.1	0.2	3.3	0.1	3.4	0.2	2.13	.097		

※ 共変量：性、教職経験年数 SE：標準誤差

※ I 群：体育部×体育主任有×研究会参加あり II 群：体育部×(体育主任有or 体育主任無) ×研究会参加あり III 群：体育部以外×体育主任有 IV 群：体育部以外×体育主任無



表 1-6 教員の体育指導に関する力量別にみた内容領域別の授業構想参考資料に求める内容

質問項目	多様な動きをつくる運動 (遊び)											
	体ほぐしの運動 (遊び)						多様な動きをつくる運動 (遊び)					
	I 群 n=30	II 群 n=54	III 群 n=46	IV 群 n=187	共分散分析 F	P	I 群 n=30	II 群 n=54	III 群 n=46	IV 群 n=187	共分散分析 F	P
単元計画の例示	3.2	3.2	3.4	3.5	1.82	.144	3.3	3.2	3.4	3.5	1.76	.155
一単位時間の授業の流れ (組み立て方)	3.2	3.2	3.1	3.5	1.95	.123	3.1	3.2	3.1	3.5	2.16	.093
効果的な運動 (遊び) の例示	3.3	3.2	3.5	3.5	1.51	.213	3.4	3.2	3.5	3.5	1.55	.203
使用する教具の例示	3.5	3.3	3.3	3.4	1.01	.388	3.5	3.3	3.3	3.4	0.97	.410
効果的な場の例示	3.4	3.4	3.4	3.4	0.12	.948	3.4	3.4	3.4	3.4	0.04	.988
学習評価の例示	3.3	3.4	3.3	3.5	1.34	.261	3.4	3.4	3.2	3.6	1.28	.282
学習カードの例示	3.3	3.3	3.2	3.4	0.90	.441	3.3	3.3	3.2	3.4	0.73	.535
賞賛、発問などの言葉かけの例示	3.5	3.3	3.2	3.2	1.55	.201	3.6	3.3	3.4	3.2	1.80	.148
動きのこつの例示	3.6	3.4	3.4	3.3	2.23	.086	3.7	3.4	3.4	3.4	2.38	.070
動きのこつに関する言葉かけの例示	3.5	3.4	3.4	3.3	0.40	.756	3.6	3.4	3.4	3.3	0.88	.452
つまづきの例示	3.3	3.3	3.3	3.5	0.81	.490	3.3	3.4	3.3	3.6	1.12	.341
つまづきへの助言	3.4	3.4	3.4	3.5	0.08	.972	3.4	3.4	3.4	3.5	0.20	.895
運動が苦手な児童への言葉かけの例示	3.4	3.4	3.4	3.4	0.05	.984	3.4	3.4	3.4	3.4	0.06	.978
運動が苦手な児童への補助の仕方の例示	3.4	3.4	3.5	3.5	0.33	.804	3.4	3.4	3.5	3.5	0.24	.872
児童の意欲を持続させるための手立て	3.3	3.4	3.3	3.5	0.84	.474	3.3	3.3	3.4	3.6	1.55	.203
効果的な運動 (遊び) を紹介した映像資料	3.6	3.4	3.4	3.4	1.37	.252	3.7	3.4	3.3	3.4	2.17	.092
児童への提示用の運動 (遊び) の映像資料	3.4	3.4	3.2	3.4	1.65	.178	3.4	3.4	3.2	3.5	2.29	.079

※ 共変量：性、教職経験年数 SE：標準誤差

※ I 群：体育部×体育主任有or 体育主任無) ×研究会参加あり II 群：体育部×(体育主任有or 体育主任無) ×研究会参加あり III 群：体育部以外×体育主任有 IV 群：体育部以外×体育主任無

表 1-7 教員の体育指導に関する力量別にみた「多様な動きをつくる運動(遊び)」で取り上げやすい動

質問項目	I 群 n=30		II 群 n=54		III 群 n=46		IV 群 n=187		共分散分析		多重比較
	調整平均	SE	調整平均	SE	調整平均	SE	調整平均	SE	F	P	
回る	3.3	0.1	3.2	0.1	3.2	0.1	3.0	0.0	2.81	.040	I > IV
体のバラン	3.1	0.1	3.0	0.1	3.0	0.1	2.8	0.1	1.84	.140	
をどる運動	3.2	0.1	3.1	0.1	3.0	0.1	2.9	0.1	2.12	.097	
(遊び)	3.2	0.1	3.0	0.1	2.9	0.1	2.8	0.1	2.78	.043	I > IV
バラン	3.4	0.1	3.2	0.1	3.2	0.1	3.0	0.1	3.05	.029	I > IV
を保持	3.2	0.1	2.9	0.1	2.9	0.1	2.9	0.1	2.43	.066	
運う	3.2	0.1	3.2	0.1	3.2	0.1	3.2	0.1	0.11	.952	
歩く	3.4	0.1	3.2	0.1	3.2	0.1	3.3	0.1	1.59	.192	
走る	3.5	0.1	3.3	0.1	3.2	0.1	3.3	0.1	1.25	.292	
体を移動	3.2	0.1	3.1	0.1	3.1	0.1	3.2	0.1	1.13	.338	
する運動	2.8	0.1	2.8	0.1	2.7	0.1	2.6	0.1	0.98	.401	
(遊び)	2.8	0.1	2.8	0.1	2.8	0.1	2.6	0.1	1.63	.183	
登る	2.8	0.1	2.9	0.1	3.1	0.1	2.9	0.1	0.87	.455	
下りる	3.4	0.1	3.2	0.1	3.2	0.1	3.0	0.1	7.16	.000	I > III, IV
一定の速さ	3.4	0.1	3.0	0.1	2.9	0.1	2.7	0.1	7.42	.000	I > II, III, IV
でのかけ足	3.5	0.2	2.9	0.1	2.9	0.1	2.7	0.1	5.56	.001	I > II, III, IV
人や物を押す	3.3	0.2	2.7	0.1	2.7	0.1	2.6	0.1	2.84	.039	I > IV
力試しの	3.0	0.1	2.6	0.1	2.6	0.1	2.5	0.1	1.72	.163	
運動	3.0	0.1	2.7	0.1	3.0	0.1	2.9	0.1			
人を運ぶ											
人を支える											
物をにぶら下がる											

※ 共変量：性、教職経験年数 SE：標準誤差

※ I 群：体育部×体育主任有×研究会参加あり II 群：体育部×(体育主任有or 体育主任無) ×研究会参加あり III 群：体育部以外×体育主任有 IV 群：体育部以外×体育主任無

動作カテゴリー	カテゴリー番号	動作パターン	得点
腕の動作	① (4or5or6) 8 (12or13)	Pattern 1	1
		Pattern 2	2
		Pattern 3	3
		Pattern 4	4
		Pattern 5	5
脚の動作	② (4or5) (8or9) (12or13)	Pattern 1	1
		Pattern 2	2
		Pattern 3	3
		Pattern 4	4
		Pattern 5	5
体幹の動作	3 (4or5) (9or10) ⑭	Pattern 1	1
		Pattern 2	2
		Pattern 3	3
		Pattern 4	4
		Pattern 5	5
腕の動作	3 (6or7) 11 ⑮	Pattern 1	1
		Pattern 2	2
		Pattern 3	3
		Pattern 4	4
		Pattern 5	5
体幹の動作	3 5 7 11 ⑯	Pattern 1	1
		Pattern 2	2
		Pattern 3	3
		Pattern 4	4
		Pattern 5	5

○・・・キーカテゴリー

図 2-1 フープ回しの発達を捉えるための 16 の動作カテゴリーと 5 つの動作パターン

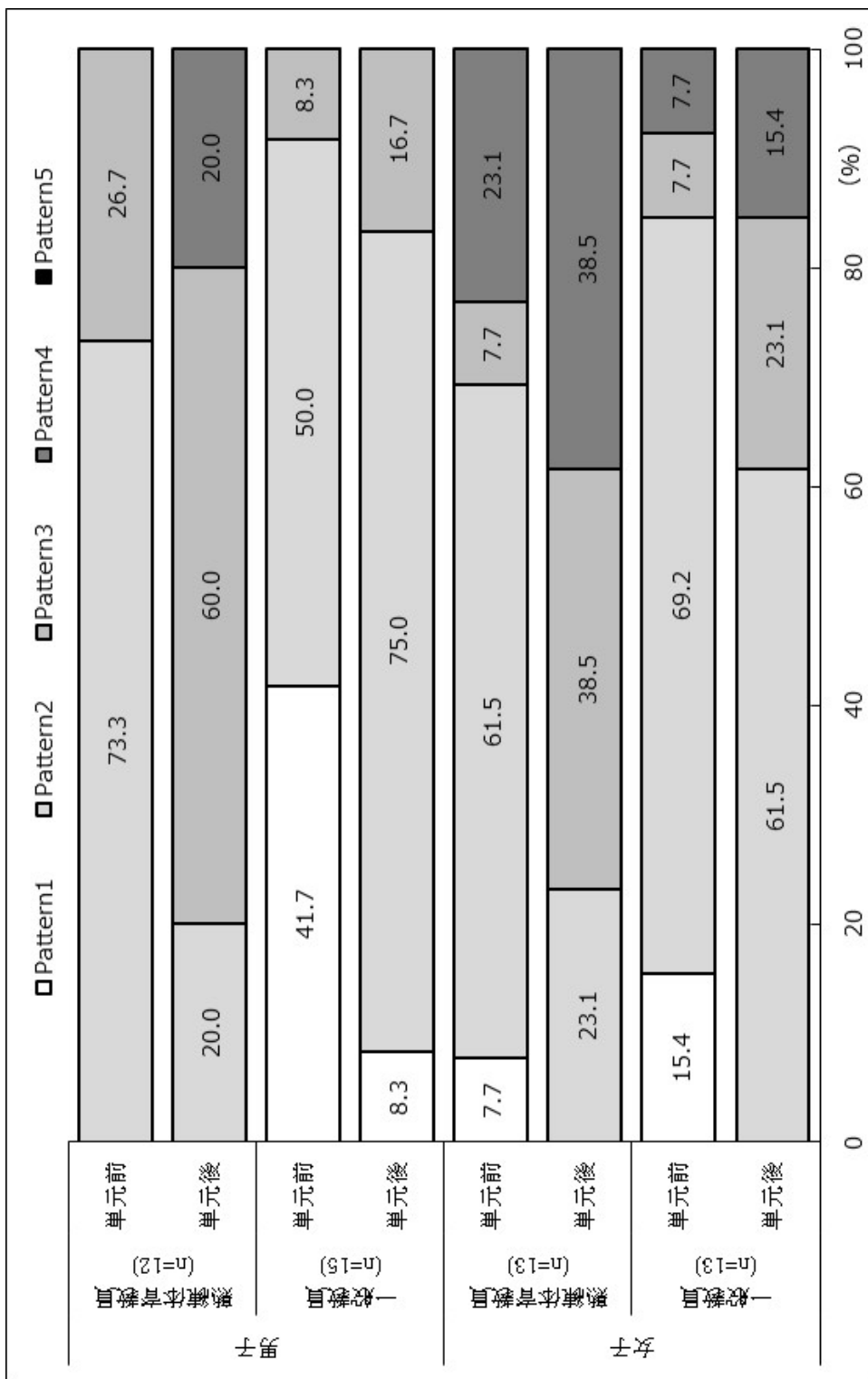


図 2-2 性別・クラス別にみた単元前後に確認された動作パターンの割合

表 2-1 対象教員の特性

	熟練体育教員	一般教員
性	男性	男性
教職歴（正規採用）	15年目	8年目
所属部会	体育	体育以外
体育に関する研究会等への所属	所属している （研究会の部長経験）	所属していない
体育主任の経験	複数回の経験あり	経験なし
体育授業に関する取組	体育に関連する研究会の全国大会や東京都の開催する実証授業や公開授業の授業者および指導助言者の経験多数	特記事項なし
大学在籍時の所属学部	文学部	教育学部
保健体育科免許状	取得なし	取得なし
大学院への進学	進学なし	進学なし

表 2-2 対象児童の身体的特徴

		身長 (cm)	体重 (kg)
熟練体育教員クラス (n=28)	男子 (n=14)	120.1 ± 5.6	23.1 ± 4.2
	女子 (n=14)	119.2 ± 4.6	22.7 ± 3.0
-----			
一般教員クラス (n=29)	男子 (n=15)	117.9 ± 3.8	22.8 ± 3.0
	女子 (n=14)	117.8 ± 5.5	21.8 ± 3.0

表 2-3 作成した単元計画

単元名 体づくりの運動遊び「多様な動きをつくる運動遊び」				
単元の目標				
知識および運動	運動遊びの行い方を知るとともに、体のバランスをとる動き、体を移動する動き、用具を操作する動きをすることができるようにする。			
思考力、判断力、表現力等	多様な動きをつくる運動遊びの行い方を工夫するとともに、考えたことを友達に伝えることができるようにする。			
学びに向かう力、人間性等	運動遊びに進んで取り組み、まわりを守り誰とも仲よく運動したり、場の安全に気を付けたりすることができるようにする。			
本時のねらい	1回目	2回目	3回目	4回目
	いっぱいあそぼう！ ○めあての確認 ○準備運動 ♪ジャンケントレイ ○体を移動する運動遊び ・忍者手裏剣 ・陣取りじゃんけん ○フープを操作する運動遊び ・自由遊び（安全に気を付けて） フープを使ってやってみたい動きを自由に行う ☆よい動きを紹介する時間 ・回す動き① 体の様々な部位で回す ☆よい動きを紹介する時間 ・回す動き② 体の様々な部位で回す ・もう一度取り組む ○後片付け 整理運動 ○全体の振り返り ・発言する。挙手する。 フーフープを回してみ、どんな回し方があったかな？	いっぱいあそぼう！ ○めあての確認 ○準備運動 ♪ジャンケントレイ ○体を移動する運動遊び ・忍者手裏剣 ・陣取りじゃんけん ○フープを操作する運動遊び ・フープを転がす動きに取り組む ☆よい動きを紹介する時間 ・転がす動き① 倒れないように真っ直ぐ転がす ☆よい動きを紹介する時間 ・転がす動き② 倒れないように真っ直ぐ転がす ・もう一度取り組む ○後片付け 整理運動 ○全体の振り返り ・発言する。挙手する。 フーフープを転がしてみ、どんな転がし方があったかな？	こつをみつげよう！ ○めあての確認 ○準備運動 ♪ジャンケントレイ ○体のバランスをとる運動遊び ・ラインDEハイタッチ ・幸せなら手をたたこう ○フープを操作する運動遊び ・回すエリア＆転がすエリア（どちらも行こう） 自分ができようになりたい動きに取り組む ☆学びの価値を共有する時間 ・よい動きの紹介 ・もう一度取り組む ☆学びの価値を共有する時間 ・もう一度取り組む ○後片付け 整理運動 ○全体の振り返り ・発言する。挙手する。 どうやった、うまく回せたかな？転がせたかな？	こつをつたえよう！ ○めあての確認 ○準備運動 ♪ジャンケントレイ ○体のバランスをとる運動遊び ・ラインDEハイタッチ ・幸せなら手をたたこう ○フープを操作する運動遊び ・回すエリア＆転がすエリア（どちらも行こう） 自分ができようになりたい動きに取り組む ☆学びの価値を共有する時間 ・友達にこつを伝えている（選択して取り上げる） ・もう一度取り組む ○後片付け 整理運動 ○全体の振り返り ・発言する。挙手する。 うまく回す、うまく転がすこつを伝えられたかな？
振り返りの視点				
知	○	○	○	○
思				
学	○	○	○	○
評価の重点				

表 2-4 評価基準作成における対象児童の身体的特徴

		n	身長(cm)	体重 (kg)
第1学年	男子	79	119.1 ± 5.6	22.3 ± 3.8
	女子	77	117.4 ± 5.0	22.1 ± 3.7
第2学年	男子	82	125.3 ± 4.6	25.5 ± 4.8
	女子	57	124.1 ± 5.4	25.2 ± 4.4
第3学年	男子	80	131.9 ± 6.9	29.0 ± 8.5
	女子	58	129.7 ± 5.7	28.2 ± 5.3
第4学年	男子	76	134.5 ± 6.0	31.5 ± 8.8
	女子	76	136.0 ± 5.5	31.1 ± 6.0



表 2-5 抽出したフープ回しの動作カテゴリー

抽出した動作カテゴリー	
腕の動作	体幹の動作
1 投げだしがなく、フープを落とすようにはなす	1 腰をほとんど動かさない
2 投げ出すが、水平に投げ出せない	2 上体のみひねる（上体のみ動かす）
3 水平に投げ出す	3 胸から脚までを同時に前後に動かす
4 力いっぱい投げ出す	4 胸から脚までを同時に左右に動かす
5 軽く投げ出す	5 胸を固定し、腰を前後に動かす
6 体側に垂らす	6 腰を大きな範囲で前後に動かす
7 腕を上方に挙げ前後に動かす	7 腰を前後に動かす
8 腕を上方で固定する	8 胸を固定し、腰を左右に動かす
9 腕を側方に広げ前後に動かす	9 腰を大きな範囲で左右に動かす
10 腕を側方に広げ、円を描くように回す	10 腰を左右に動かす
11 腕を側方で固定する	11 腰が円を描くように動く
12 胸の高さで固定する	12 前傾になる
<b>脚の動作</b>	13 後傾になる
1 膝が棒立ちになる	14 長軸を中心に、腰を前後に動かす
2 肩幅より脚を広げ、膝を深く屈曲する	15 長軸を中心に、腰を左右に動かす
3 膝が深く屈曲する	
4 膝がわずかに屈曲する	
5 踵が浮く	
6 つま先が浮く	
7 足の裏をすべてつける	
8 膝を前後に大きく動かす	
9 膝を前後に動かす	
10 膝をわずかに前後動かす	
11 膝を左右に大きく動かす	
12 膝を左右に動かす	
13 膝をわずかに左右動かす	

表 2-6 フープ回しの動作得点についての性と学年の二要因分散分析の結果

	男子		女子		学年		性		交互作用		多重比較
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	F	p値	F	p値	F	p値	
1年生	2.0 ± 0.7	2.6 ± 0.9									
2年生	2.5 ± 0.8	3.0 ± 0.7			34.31	.000	48.30	.000	0.21	.887	第4学年、第3学年>第2学年>第1学年
3年生	3.0 ± 0.7	3.3 ± 3.3									
4年生	2.8 ± 0.9	3.3 ± 0.9									

表 2-7 観察的な評価方法の信頼性の結果

観察者	A	B	C	D	E	F
κ係数	.862	.935	.890	.917	.945	.944
相関係数	.932**	.938**	.932**	.952**	.969**	.962**

\*\*p<.01

表 2-8 観察的な評価方法の客観性の結果

観察者	A	B	C	D	E	F
κ係数	.834	.916	.917	.873	.844	.818
ICC	.912					

表 2-9 教員別の体育授業場面の時間および出現頻度

授業場面	教員	授業時間				M	SD	t	p	d
		1限目	2限目	3限目	4限目					
時間 (分)										
学習指導	熟練体育教員	9:31 (21.2)	5:27 (12.1)	10:22 (23.0)	10:52 (24.2)	9:06 (20.1)	2:28 (5.5)	2.02	.091	1.24
	一般教員	8:01 (17.8)	2:47 (6.2)	6:09 (13.7)	6:01 (13.4)	5:44 (12.8)	2:10 (4.8)			
認知学習	熟練体育教員	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)			
	一般教員	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)			
運動学習	熟練体育教員	30:49 (68.5)	31:45 (70.6)	30:44 (68.3)	30:11 (67.1)	30:52 (68.6)	0:39 (1.4)	-0.27	.801	-.17
	一般教員	29:20 (65.2)	33:08 (73.6)	30:45 (68.3)	31:11 (69.3)	31:07 (69.1)	1:34 (3.5)			
マネジメント	熟練体育教員	4:40 (10.4)	7:48 (17.3)	3:53 (8.6)	3:56 (8.8)	5:03 (11.3)	1:51 (4.1)	-3.15	.038	-1.94
	一般教員	7:39 (17.0)	9:04 (20.2)	8:06 (18.0)	7:48 (17.3)	8:09 (18.1)	0:38 (1.4)			
出現頻度										
学習指導	熟練体育教員	6	5	7	7	6.3	1.0	2.95	.025	1.82
	一般教員	5	3	5	4	4.3	1.0			
認知学習	熟練体育教員	0	0	0	0	0	0			
	一般教員	0	0	0	0	0	0			
運動学習	熟練体育教員	8	9	8	8	8.3	0.5	1.85	.129	1.14
	一般教員	6	8	8	7	7.3	1.0			
マネジメント	熟練体育教員	8	8	6	6	7.0	1.2	-3.87	.015	-2.38
	一般教員	9	9	10	10	9.5	0.6			

※ 時間の下 ( ) 内は各場面の割合を示す。

表 2-10 クラス別の児童における身体活動量

	単元全体				F	p
	熟練体育教員 (n=28)		一般教員 (n=29)			
	調整 平均	SE	調整 平均	SE		
SB (分)	3:13 3:15	0:16 1:17	4:10 4:07	0:16 1:38	5.97	.018
LPA (分)	23:46 23:47	0:34 3:24	24:49 23:24	0:33 2:17	1.73	.194
MVPA (分)	18:01 17:58	0:41 4:07	16:01 17:29	0:40 2:55	4.33	.043
歩数 (歩)	2638.8 2641.6	65.8 385.7	2463.3 2471.6	63.5 347.3	3.61	.063

※ 共変量：性、身長、体重

※ SB:座位行動 LPA:低強度活動 MVPA:中高強度活動

※ 下段：平均、標準偏差

表 2-11 性別にみた単元後の動作得点に関する共分散分析の結果

	男子				女子								
	熟練体育教員 (n=12)		一般教員 (n=15)		熟練体育教員 (n=13)		一般教員 (n=13)						
	調整 平均	SE	調整 平均	SE	調整 平均	SE	調整 平均	SE					
共分散分析	2.8	0.1	2.3	0.2	6.23	.020	共分散分析	3.1	0.2	2.6	0.2	2.46	.131
単元前	2.3	0.5	1.7	0.7	単元前		2.5	1.0	2.1	0.8			
単元後	3.0	0.7	2.1	0.5	単元後		3.2	0.8	2.5	0.8			

※ 共変量：単元前の動作得点

※ 単元前後の数値：平均、標準偏差

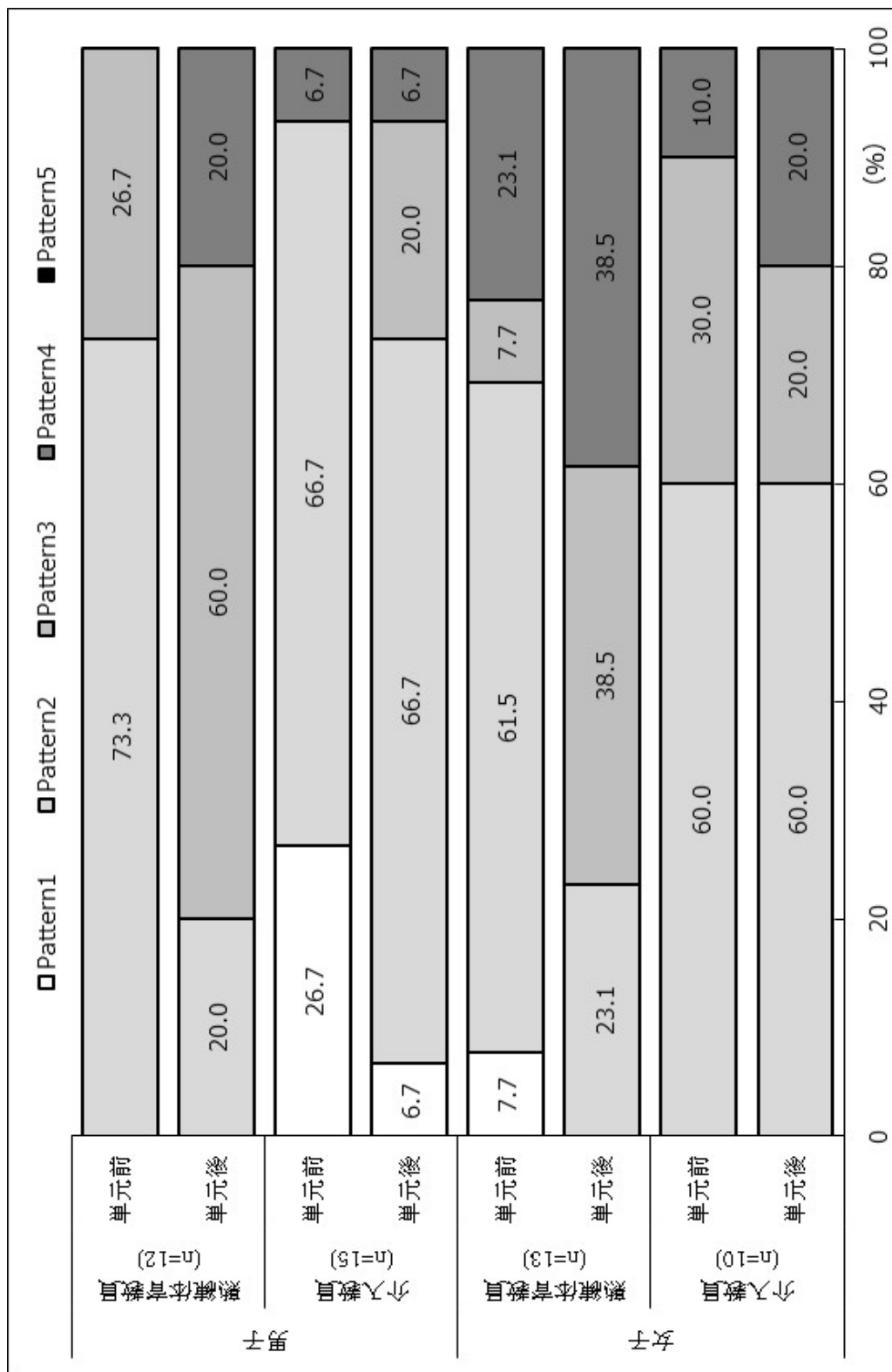


図 3-1 性別・クラス別にみた単元前後に確認された動作パターンの割合



表 3-1 対象教員の特性

	熟練体育教員（第2章と同じ）	介入教員
性	男性	女性
教職歴（正規採用）	15年目	4年目
所属部会	体育	体育以外
体育に関する研究会等への所属	所属している （研究会の部長経験）	所属していない
体育主任の経験	複数回の経験あり	経験なし
体育授業に関する取組	体育に関連する研究会の全国大会や東京都の開催する実証授業や公開授業の授業者および指導助言者の経験多数	特記事項なし
大学在籍時の所属学部	文学部	教育学部
保健体育科免許状	取得なし	取得なし （幼稚園教諭免許）
大学院への進学	進学なし	進学なし

表 3-2 対象児童の身体的特徴

		身長 (cm)	体重 (kg)
熟練体育教員クラス (n=28)	男子 (n=14)	120.1 ± 5.6	23.1 ± 4.2
	女子 (n=14)	119.2 ± 4.6	22.7 ± 3.0
介入教員クラス (n=28)	男子 (n=17)	118.1 ± 4.8	21.7 ± 3.6
	女子 (n=11)	119.5 ± 2.7	22.2 ± 3.6

表 3-3 教員別の体育授業場面の時間および出現頻度

授業場面	教員	授業時間				M	SD	t	p	d
		1限目	2限目	3限目	4限目					
時間 (分)										
学習指導	熟練体育教員	9:31 (21.2)	5:27 (12.1)	10:22 (23.0)	10:52 (24.2)	9:06 (20.1)	2:28 (5.5)	-1.31	.247	-.81
	介入教員	12:57 (28.8)	10:45 (23.9)	9:16 (20.6)	10:51 (24.1)	10:55 (24.3)	1:31 (3.4)			
認知学習	熟練体育教員	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)			
	介入教員	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)	0:00 (0.0)			
運動学習	熟練体育教員	30:49 (68.5)	31:45 (70.6)	30:44 (68.3)	30:11 (67.1)	30:52 (68.6)	0:39 (1.4)	2.02	.117	1.24
	介入教員	26:41 (59.3)	28:47 (64.0)	30:38 (68.1)	29:56 (66.5)	29:09 (64.7)	1:51 (4.1)			
マネジメント	熟練体育教員	4:40 (10.4)	7:48 (17.3)	3:53 (8.6)	3:56 (8.8)	5:03 (11.3)	1:51 (4.1)	0.04	.974	.02
	介入教員	5:23 (11.9)	5:28 (12.1)	5:06 (11.3)	4:12 (9.3)	4:56 (11.0)	0:36 (1.4)			
出現頻度										
学習指導	熟練体育教員	6	5	7	7	6.3	1.0	-0.56	.598	-.35
	介入教員	6	9	6	6	6.8	1.5			
認知学習	熟練体育教員	0	0	0	0	0	0			
	介入教員	0	0	0	0	0	0			
運動学習	熟練体育教員	8	9	8	8	8.3	0.5	-0.65	.537	-.40
	介入教員	8	9	8	9	8.5	0.6			
マネジメント	熟練体育教員	8	8	6	6	7.0	1.2	-1.00	.357	-.61
	介入教員	9	8	7	7	7.8	1.0			

※ 時間の下 ( ) 内は各場面の割合を示す。

表 3-4 介入教員の発話例

陣取りジャンケン							紹介の手立て (授業全体に伝える)
発問	称賛	促し	こつ	こつの紹介	学習規律・マネジメント等	その他	
<ul style="list-style-type: none"> <li>いつばい進むにはどうしたらいいの？</li> <li>腰はどうすれば速くにジャンプできる？</li> <li>着いたらどうする？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ちよきが強くなる</li> <li>大きい歩、上手だね</li> <li>大きいジャンプがいいね</li> <li>腰が曲がって、上手にジャンプできてるよ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>もう一回いよ</li> <li>どんでんやっついでいんだよ</li> <li>いえます、じゃあどうぞ</li> <li>終われた子、今回もやっついで</li> <li>体でやっついでごらん、体で</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>大きくは歩出すんだっよね</li> <li>足が上がってかコイ</li> <li>腰を曲げると大きくジャンプできるよ</li> <li>手を振るんだよ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>〇〇さん、まねをやってみよう</li> <li>かコイジャンプだから、あとで紹介していい？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【合図】</li> <li>リズム太鼓を使う</li> <li>【発言】</li> <li>お隣さんぶつつかうかな？</li> <li>白い線に立つとぶつつかうかな？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>その他</li> <li>遊び方について児童に質問として投げかける</li> <li>・ちよきが勝ったら何個進んだっけ</li> <li>・あいこだったら？</li> <li>・負けちゃった人は？</li> </ul>	
フープ回し							フープ遊びに共通
発問	称賛	促し	こつ	こつの紹介	学習規律・マネジメント等	その他	
<ul style="list-style-type: none"> <li>それどうやってやるの？</li> <li>〇〇さん、こつは何ですか？</li> <li>どうやったらそんなに回るの？</li> <li>〇〇さんはどこで回すの？</li> <li>腰で回すのは何？</li> <li>こつをお友達に教えてくれる？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>腕でも回せるのすごい</li> <li>首、腕で回すの上手</li> <li>回す時の、姿勢もいいね</li> <li>すごいよ、足で回してます</li> <li>レベルナだ</li> <li>お腰を前と後ろに動かして上手</li> <li>こつをお友達に教えてすごい</li> <li>こつをお友達に聞いて偉い</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>もう一回見して</li> <li>〇〇さん回してみよ</li> <li>他でどこ回せそう？</li> <li>腰じやなくて足でもなく、どこで回してる？</li> <li>反対に回せる？</li> <li>新技？見せて</li> <li>じやあみんなもまねしてみてね</li> <li>OK、こつも教えてあげて</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>手で横にでショッて投げるのね</li> <li>おなか前・後ろ・前・後ろって回すんだよ</li> <li>さっき、〇〇さん前後にお腰を動かすって言ってたよ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>それすごいからやってみただけど、反対できる？</li> <li>またね、面白い回し方見つけちゃったので紹介してもらおう（予約）</li> <li>〇〇さん、回すのこつみんなに教えて</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習規律・マネジメント等</li> <li>【合図】</li> <li>リズム太鼓を使う</li> <li>「パンパンパン」の合図</li> <li>【発言】</li> <li>先生に体ジャンケンで勝ったら後ろにあるフープを取りに行きます、いい？</li> <li>・サッと動いてをスーバー1年生</li> <li>・〇〇さんみたいにフープに触らないか？</li> <li>・フープを触らないと、先生嬉しいな</li> <li>・〇〇さん太鼓鳴っただけで気付いた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>その他</li> <li>●取り上げる遊びの選定</li> <li>※縄跳びやない、フープ転がしてみよう</li> <li>※くぐるやつより、回すのかコイな</li> </ul>	
フープ転がし							
発問	称賛	促し	こつ	こつの紹介	学習規律・マネジメント等	その他	
<ul style="list-style-type: none"> <li>転がす時、手はどうしてるの？</li> <li>何でぶつかんなく体つたの？ 最初はフアフア、どうするの？</li> <li>どうすればお友達と上手に交換できるのかな？</li> <li>なんで上手にキヤッチできたの？</li> <li>どうすれば上手に転がせるかお友達に教えてくれる？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>狙って投げてんのすごいよね</li> <li>きゅって押せてて上手</li> <li>さっきよりまっすぐ転がせてるね</li> <li>狭めてみようかな、いいよ、いいよ</li> <li>何か面白い転がし方してるね</li> <li>二人で交換できて上手</li> <li>沢山の人数で交換できて凄い</li> <li>ナイスキヤッチ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>先生、見たいな</li> <li>転がしてみたら？</li> <li>もっど狭めてみる？</li> <li>フープにフープを通せる？</li> <li>お友達と交換できる？</li> <li>友達のをを見て、たくさんいっこを盗んで</li> <li>友達にこつを教えてもらってごらん</li> <li>さっきのこつみんなに教えてね</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>押すのね、きゅとおお、まっすぐ行けるね</li> <li>右手でぐっと押ししてるんだね</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>〇〇さん、上手、後でみんなに紹介していい？（予約）</li> <li>〇〇さん、どうやってまっすぐ転がしたの？ みんなに教えて</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習規律・マネジメント等</li> <li>【場の工夫】</li> <li>・児童がフープを取りに行くとまは、フープは、1か所ではなく、4か所に分散して設置しておく</li> <li>【取りに行く、片づける順番の工夫 (安全の配慮)】</li> <li>・体ジャンケンで先生に勝った人からフープを取りに行く</li> <li>・体ジャンケンで勝った人からフープを返す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●紹介して付いた児童へのあがりかた</li> <li>・お手本として発表してくれた児童には全員で「ナイス」と称賛</li> </ul>	

表 3-5 クラス別の児童における身体活動量

	単元全体				F	p
	熟練体育教員 (n=28)		教員介入 (n=28)			
	調整 平均	SE	調整 平均	SE		
SB (分)	3:13 3:15	0:16 1:17	3:02 2:55	0:17 1:35	0.21	.649
LPA (分)	23:46 23:47	0:33 3:24	21:24 21:20	0:35 2:14	8.26	.006
MVPA (分)	18:00 17:58	0:41 4:07	20:34 20:45	0:42 2:57	6.43	.015
歩数 (歩)	2638.8 2641.6	65.8 385.7	2297.6 2337.0	64.6 344.2	14.88	.000

※ 共変量：性、身長、体重

※ SB:座位行動 LPA:低強度活動 MVPA:中高強度活動

※ 下段：平均、標準偏差

表 3-6 性別にみた単元後の動作得点に関する共分散分析の結果

	男子				女子							
	熟練体育教員 (n=12)		介入教員 (n=15)		熟練体育教員 (n=13)		介入教員 (n=10)					
	調整 平均	SE	調整 平均	SE	調整 平均	SE	調整 平均	SE				
共分散分析	2.8	0.1	2.4	0.1	4.86	.036	3.1	0.2	2.6	0.2	4.29	.049
単元前	2.3	0.5	1.9	0.7			2.5	1.0	2.5	0.7		
単元後	3.0	0.7	2.3	0.7			3.2	0.8	2.6	0.8		

※ 共変量：単元前の動作得点

※ 単元前後の数値：平均、標準偏差

# 体育科学習指導案

日時 令和 年 月 日 ( )

場所 ○○○○小学校 体育館

学級 第1学年 組 名

指導者

## 1 単元名 体づくりの運動遊び 「多様な動きをつくる運動遊び」

### 2 単元の目標

観点	目標
知識及び運動	運動遊びの行い方を知るとともに、体のバランスをとる動き、体を移動する動き、用具を操作する動き、力試しの動きをすることができるようにする。
思考力、判断力、表現力等	多様な動きをつくる運動遊びの行い方を工夫するとともに、考えたことを友達に伝えることができるようにする。
学びに向かう力、人間性等	運動遊びに進んで取り組み、きまりを守り誰とでも仲よく運動したり、場の安全に気を付けたりすることができるようにする。

### 3 単元の評価規準

観点	単元の評価規準	学習活動に即した評価規準
知識・運動	○多様な動きをつくる運動遊びの行い方を知るとともに、体のバランスをとったり、体を移動したり、用具を操作したり、力試しをしたりする動きを身に付けることができるようにする。	①運動遊びの行い方を知っている。 ②体のバランスをとる動きができています。 ③体を移動する動きができています。 ④用具を操作する動きができています。 ⑤力試しの動きができています。
思考・判断・表現	○多様な動きをつくる運動遊びを選んだり、友達のよい動きを見付けたり、工夫したりした楽しい遊び方を友達に伝えることができるようにする。	①できそうな運動遊びや友達と一緒にいる運動遊びを選んだり、場や用具を変えたりしながら、楽しくできる遊び方を選んでいる。 ②友達のよい動きを見付けたり、工夫したりした楽しい遊び方を友達に伝えている。
主体的に学習に取り組む態度	○運動遊びに進んで取り組み、きまりを守り誰とでも仲よく運動したり、場の安全に気を付けたりすることができるようにする。	①運動遊びに進んで取り組んでいる。 ②順番やきまりを守り、誰とでも仲よくしている。 ③用具の準備や片付けを友達と一緒にしている。 ④場の安全に気を付けている。

※単元の目標、評価規準において、体ほぐしの運動遊びについては割愛している。

## 4 運動の特性

### ① 一般的特性

- ・体のバランスをとったり、移動したり、用具を操作したり、力試しをしたり、体の基本的な動きを身に付けることをねらいとして行う運動である。
- ・楽しく運動に取り組んだ結果として、体力向上の基礎につながる運動である。

### ② 児童から見た特性

- ・思うように体を動かせたり、用具操作をしたりすることができると楽しさを感じる運動である。
- ・動きを工夫したり、新しい動きを考えたり、友達と一緒に体を動かしたりすると、楽しさや心地よさを感じるができる運動である。

## 5 教材観（体づくり運動系領域として）

運動する子とそうでない子の二極化傾向、体力低下問題、生活習慣の乱れが小学校低学年にも見られるなどの指摘を踏まえ、平成20年度の学習指導要領改訂から「体づくり運動」領域の一層の充実が求められている。これまで小学校高学年から位置付けられていた「体づくり運動」が小学校低学年から位置付けられるとともに、発達の段階を踏まえた新しい内容として、多様な動きをつくる運動（遊び）として小学校低学年及び中学年で示されている。また「体づくり運動」は小学校から高等学校まですべての学年に位置付けられていることから重要視されている領域であるといえる。

「体づくり運動」は体ほぐしの運動、多様な動きをつくる運動（遊び）、体の動きを高める運動で構成されている。体ほぐし運動は12年間を通して取り扱い、運動経験の有無が影響することなく誰でも楽しめる手軽な運動を行う。その中で主に体を動かす楽しさや心地よさを味わうことで、自分や仲間の心や体の状態に気付き、体の調子を整え、仲間と運動を楽しむことをねらいとしている。多様な動きをつくる運動(遊び)は小学校低学年、中学年でを行い、楽しく運動(遊び)をしながら体の基本的な動きを身に付けることを目指す。他の領域では扱われにくい様々な動きを培い、結果的に体力の向上につなげていくとともに、力いっぱい運動(遊び)をすることで、運動好きの児童を増やすこともねらっている。

低学年では、様々な運動遊びに夢中になって取り組み、十分に遊び込む経験を重ねる。この経験がさらに運動への意欲につながり、様々な基本的な動きの習得に生かされるようにする。

中学年では、経験してきた動きをさらになめらかにしたり、組み合わせたりして動きの質を高め、思い通りに動ける体を身に付けられるようにする。

高学年では、体の動きを高める運動を行い、低学年、中学年で身に付けた動きなどをもとに、体力の必要性や体の動きを高めるための運動の行い方を理解する。高学年からは体力の向上を直接のねらいとして行うため、自己の体の状態や体力に応じて運動を組み合わせたり、家庭や実生活でも生かせるようにしたりできるようにする。

このように小学校の段階では主に、楽しく運動することを十分に味わい、基本的な動きを身に付けたり、それらを組み合わせたり、体力の向上の必要性を理解したりしながら運動できるようにする。この学習をもとに中学校や高等学校では、自己のねらいに応じて、健康の保持増進や調和のとれた体力の向上を図るための継続的な運動の計画を立てることができるようにする。このことが生涯にわたって豊かなスポーツライフの実現につながっていくのである。



6 「遊び」「運動遊び」「運動」について

教師が「遊び」の本質を知り、遊びの要素を取り入れて「運動（遊び）」の授業を構築していくことが大切である。

「遊び」の本質

楽しい！

自由！

- ①内発的に動機付けられた活動であること（自分がやりたいことをやりたいようにやる）
- ②結果より過程（遊ぶこと自体が楽しい）
- ③拘束の少ない自由（自分で課題を出して自分で解決していく）
- ④おもしろさや楽しさの追求（どうしたらおもしろく遊べるのかを一生懸命に考えている）
- ★遊びは内発的な自己目的な行動と考えられ、内発的な動機が多ければ遊びの要素が大きくなり、外発的な動機が多くなれば、遊びから遠ざかると考えられている。自由遊びの時間と称していても、教師のかかわりや言葉が強制的であり、子供が活動を楽しめていない状態では、遊んでいるとはいえない。逆に一斉指導の時間で教師の指導のもとで行われていても、参加している子供が自主的に参加し、楽しんでいれば遊びといえる。このような遊びの要素を大切に、多様な動きをつくる運動（遊び）の学習を展開することが大切である。

「遊び」の要素を大切に「運動遊び」へ

楽しく遊んでいたいろいろな  
できるようになっていた！

- ★児童の気持ちは遊んでいる。教師は遊ばせている。
- ①児童の「やってみよう」「もっと～したい」という欲求を充足させる。
- ②児童が多様な動きを経験し、楽しさを味わいながら結果として学習内容を身に付けていく。
- ③児童が自由に運動している姿から、児童のよさを紹介し、全体に価値付けて共有していく。
- ④いろいろな動きに挑戦したり、自分で場や用具を選んで工夫したりしながら運動していく。

「運動遊び」から「運動」へ

「できる」を目指して運動するぞ！

- ★「できるようになりたい」から「できる」を目指して、試行錯誤しながら運動する。
- ①これまでの運動経験をもとに、「〇〇ができるようになる」を児童自身が目指して運動していく。
- ②児童ができる動きを増やし、楽しさを味わいながら結果として学習内容を身に付けていく。
- ③児童が「できる」を目指して運動している姿から、児童のよさを紹介し、全体に価値付けて共有していく。
- ④より上手になるために、動きを工夫したり、場や用具を選んだりしながら運動していく。

※大きな違いは教師のアプローチの仕方にある。

指導の流れ（例）運動遊び、運動において欠かせない教師のアプローチを●太字部分で表す。

運動遊び（低学年）	運動（中学年）
T：今日はボールを使って遊ぶよ～！ C：早くやりたい！ T：よーし。いろいろやってみよう！● C：できた！あれできない、でも楽しい もっといろいろやりたい！  T：みんなすごいねえ。他にもできる？● C：こんなこともできたよ！ T：天才！ <u>どうやってできたの？教えて？●</u> <u>みんな見て！〇〇さんじゃあだよ！●</u> C：本当だ。〇〇さんじゃあよ！ ぼくもまねしてみたい！ 〇〇さん、一緒にやろうよ  T：友達と一緒にできるのもいいねえ● <u>楽しく運動しているうちに、いろいろできる                      ようになったね！●</u> C：楽しかった。またやりたい！！	T：今日はボールを使って運動しよう！ C：早くやりたい！ T：よーし。いろいろやってみよう！● C：あれはできそう。あれできない。 ～～ができるようになりたい！ 〇〇さんは、うまいな～ T：みんなすごいねえ。他にもできる？ C：こんなこともできたよ。 T： <u>どうやってできたの？●</u> <u>友達とこつを伝え合おう。●</u> C：〇〇さんみたいにやりたいのな 「どうやってできるの？」 「こうやるとうまくいくよ！」 「〇〇さん一緒にやろう！」 T： <u>友達とこつを伝え合って運動できていいね！</u> <u>楽しくいろいろな工夫をして運動できるよう                      になったね。●</u> C：楽しかった。次も〇〇ができるように頑張るぞ！

7 単元の指導と評価の計画（第1学年）

時	1	2	3	4
	<p>○めあての確認 ○準備運動 トジャンケントレイン</p> <p>いっぱいあそぼう！</p> <p>○体を移動する運動遊び ・忍者手裏剣 ・陣取りじゃんけん</p> <p>○フープを操作する運動遊び ・自由遊び（安全に気を付けて） フープを使ってやってみたい動きを自由に行う ☆よい動きを紹介する時間 ・回す動き① 体の様々な部位で回す ☆よい動きを紹介する時間 ・回す動き② 体の様々な部位で回す ・もう一度取り組む</p>	<p>○めあての確認 ○準備運動 トジャンケントレイン</p> <p>いっぱいあそぼう！</p> <p>○体を移動する運動遊び ・忍者手裏剣 ・陣取りじゃんけん</p> <p>○フープを操作する運動遊び ・フープを転がす動きに取り組む ☆よい動きを紹介する時間 ・転がす動き① 倒れないように真っ直ぐ転がす ☆よい動きを紹介する時間 ・転がす動き② 倒れないように真っ直ぐ転がす ・もう一度取り組む</p>	<p>○めあての確認 ○準備運動 トジャンケントレイン</p> <p>こつをみつけよう！</p> <p>○体のバランスをとる運動遊び ・ライндеハイタッチ ・幸せなら手をたたこう</p> <p>○フープを操作する運動遊び ・回すエリア&amp;転がすエリア（どちらも行おう） 自分ができるようになりたい動きに取り組む ☆学びの価値を共有する時間 「よい動きを紹介します」「どうやったらできたの？」「こつを見付けているね！」選択 ・もう一度取り組む ☆学びの価値を共有する時間 ・もう一度取り組む</p>	<p>○めあての確認 ○準備運動 トジャンケントレイン</p> <p>こつを伝えて、できるうごきをふやそう！！</p> <p>○体のバランスをとる運動遊び ・ライндеハイタッチ ・幸せなら手をたたこう</p> <p>○フープを操作する運動遊び ・回すエリア&amp;転がすエリア（どちらも行おう） 自分ができるようになりたい動きに取り組む ☆学びの価値を共有する時間 「よい動きを紹介します」「どうやったらできたの？」「こつを見付けているね！」「友達にこつを伝えているね」（選択して取り上げる） ・もう一度取り組む</p>
学習内容				
	<p>○後片付け 整理運動 ○全体の振り返り ・発言する。拳手する。</p>	<p>○後片付け 整理運動 ○全体の振り返り ・発言する。拳手する。</p>	<p>○後片付け 整理運動 ○全体の振り返り ・発言する。拳手する。</p>	<p>○後片付け 整理運動 ○全体の振り返り ・発言する。拳手する。</p>
知識運動	③④		①	④
思考判断表現		①	②	
態度	①④	②③		①④
評価の観点				

★単元スタート前

- ①学習指導要領解説（体育）を読んで、児童に身に付けさせるべきことを確認。
- ②児童の実態を思い浮かべ、単元を通してどのような過程で学習を重ねていくのか計画の立案。  
（第1時はこれをおさえる、第2時はこれをおさえる…など確認しておく。）
- ③授業を始めるにあたり、何を準備しておくべきなのか整理。  
【第1時の前】
  - ・全4時間の日程と時間割を確保。
  - ・フープ数や破損状況など安全確認、ホワイトボードや水筒を置く位置の確認。  
カラーコーン用意

第1時 「いっばいあそぼう！」	
学習活動	教師の仕掛け
授業前	○場の4か所に大きさごとに分けたフープをコーンにかけて置いておく。（小2か所・大2か所）
0 アイスブレイク	○落ちた落ちた なーにが落ちた ○むすんでひらいて
1 あいさつ	○めあての確認「いっばいあそぶよ！」「なかよくあそぶよ！」 「あんぜんにあそぶよ！」
2 準備運動	○♪ジャンケントレイン 元気に体を動かして心も体もスイッチオンにする。
3 体を移動する運動遊び	○忍者手裏剣 ※座ったり、跳んだりする動きを引き出す。 ○陣取りじゃんけん ※大きな動きを引き出す。 ※途中でよい動きを紹介する時間を行い、動きの質を高める。
4 フープを操作する運動遊び	○自由にフープを使って動く ・児童は自分がやってみたいことに取り組む。 ・教師は児童を褒めて周り、「回す」動きをしている児童を見付ける。
☆良い動きを共有する時間	※途中で「回す」動きをしている児童を全体に紹介する。 「みんな見て！ フープを使って回す動きをしているよ！ 体のどこで回している？」 「他に体のどんなところで回せるかな？」
5 もう一度取り組む	○もう一度取り組む時間 ・腰・腕・首・足など体の様々な部位で回す児童を称賛する。
☆よい動きを共有する時間	※途中で「回す」動きをしている児童を全体に紹介する。 「腕で回している子がいるよ」「腰で回している子がいるよ」 「どうやったらできるの？」
6 もう一度取り組む	○もう一度取り組む時間 ・運動のこつを意識して動いている児童を称賛する。 ※出現していたら友達と手をつないで腕で回している児童を称賛する。
7 後片付け	♪にじいろ ○周りの安全に気を付けて後片付けをする。
8 整理運動	○心と体を落ち着かせ、クールダウンする。
9 全体の振り返り	○授業開始時に確認した3つの項目について、挙手により振り返る。 ○時間があれば何人かの児童に発言させる。

## 第2時 「いっばいあそぼう！」

学習活動	教師の仕掛け
授業前	○場の4か所に大きさごとに分けたフープをコーンにかけて置いておく。(小2か所・大2か所)
0 アイスブレイク	○落ちた落ちた なーにが落ちた ○むすんでひらいて
1 あいさつ	○めあての確認「いっばいあそぶよ!」「なかよくあそぶよ!」 「あんぜんにあそぶよ」
2 準備運動	○前時でよかった点を紹介する。(3観点) ○♪ジャンケントレイン 元気に体を動かして心も体もスイッチオンにする。
3 体を移動する運動遊び	○忍者手裏剣 ※座ったり、跳んだりする動きを引き出す。 ○陣取りじゃんけん ※片足や両足などいろいろな移動の動きを引き出す。 ※途中でよい動きを紹介する時間を行い、動きの質を高める。
4 フープを操作する運動遊び	○転がす動き 「この前はフープを回す動きをいっばいしたけれど、フープを転がす動きをやっている人もいたね!」 「今日はフープを転がす動きをやってみよう!」 ・フープを転がす動きに取り組む。 ・教師は児童を褒めて周り、「転がす」動きをしている児童を見付ける。
☆良い動きを共有する時間	※途中で「転がす」動きをしている児童を全体に紹介する。 「みんな見て! フープを真っすぐに転がしている人がいるよ!」 「どうやったらできるの?」 「なるほど!みんなもまねしてやってみよう!」
5 もう一度取り組む	○もう一度取り組む時間 ・手を前に押し出すように転がしていたり、下から押し上げるように転がしていたりする児童を称賛する。
☆よい動きを共有する時間	※途中で「回す」動きをしている児童を全体に紹介する。 「前を向いて転がしているね」「体を横に向けて転がしているね」 「両方の手を使って転がしているね」
6 もう一度取り組む	○もう一度取り組む時間 ・運動のこつを意識して動いている児童を称賛する。 ※途中でカラーコーンを2か所置き、その間を通せるかどうかの遊び場を作る。 「みんな見て!この間を通せるかなあ?」 「やってみたい人はカラーコーンを持って行っていいよ!」
7 後片付け	♪にじいろ
8 整理運動	○周りの安全に気を付けて後片付けをする。
9 全体の振り返り	○心と体を落ち着かせ、クールダウンする。 ○授業開始時に確認した3つの項目について、拳手により振り返る。

### 第3時 「こつをつたえよう！」

学習活動	教師の仕掛け
授業前	○場の4か所に大きさごとに分けたフープをコーンにかけて置いておく。(小2か所・大2か所)
0 アイスブレイク	○上・下・横
1 あいさつ	○めあての確認「いっぱいあそぶよ!」「なかよくあそぶよ!」 「こつを見つけるよ!」
2 準備運動	○前時でよかった点を紹介する。(3観点) ○♪ジャンケントレイン 元気に体を動かして心も体もスイッチオンにする。
3 体のバランスをとる 運動遊び	○ラインDEハイタッチ ※線の上からズレないように歩く動きを引き出す。 ○幸せなら手をたたこう ※背中を合わせて立ったり座ったりする動きを引き出す。 ※途中でよい動きを紹介する時間を行い、動きの質を高める。
4 フープを操作する運動 遊び	○回す&転がす動き 「この前はフープを回したり、転がしたりしていっぱい遊んだね!今日は回すエリアと転がすエリアを分けて遊ぶよ!」 「どっちから遊んでもいいけど、両方で遊んでみようね!」 ・フープを回す&転がす動きに取り組む。 ・教師は児童を褒めて周り、友達と一緒に遊ぶ児童を見付ける。 (出現しない場合は友達と一緒に遊んでもいいことを呼びかける)
☆良い動きを共有する時間	※途中で「回す」と「転がす」動きをしている児童を全体で紹介する。 (両方紹介する) 「みんな見て!友達と手を繋いでフープを回している人がいるよ!」 「みんな見て!友達と向き合ってフープを転がしている人がいるよ!」 「どうやったらできるの?」 「なるほど!みんなもまねしてやってみよう!」
5 もう一度取り組む	○もう一度取り組む時間 ・場を周りながら、友達と一緒に運動している児童を称賛する。 ・常に「どうやったらできるの?」と問い、こつを言語で引き出す。 ・動きが固定している場合には、「他にもできる?」と問い掛け、動きを広げていく。 ※途中で「回す」と「転がす」動きをしている児童を全体で紹介する。 (両方紹介する)
☆よい動きを共有する時間	「みんな見て!こんな遊び方をしている人たちがいたよ!」 ・これまでに回す動きや転がす動きで出現していない動きを取り上げる。(例:足で回している、友達とタイミングを合わせて一緒に回している、リズムを変えて回している、輪の大きさを変えている、転がす距離を変えている、同時にフープを転がしているなど)
6 もう一度取り組む	○もう一度取り組む時間 ・運動のこつを見付けている児童や友達に伝えている児童を称賛する。 (出現しない場合は引き出す) (前時やったカラーコーンを通す遊ぶをしたい児童がいたら、自由に場を作ってやってもよいことを伝える。)
7 後片付け	♪にじいろ ○周りの安全に気を付けて後片付けをする。 ○心と体を落ち着かせ、クールダウンする。
8 整理運動	○授業開始時に確認した3つの項目について、挙手により振り返る。
9 全体の振り返り	

## 第4時 「こつを伝えて、できるうごきをふやそう！」

学習活動	教師の仕掛け
授業前	○場の4か所に大きさごとに分けたフープをコーンにかけて置いておく。(小2か所・大2か所)
0 アイスブレイク	○上・下・横
1 あいさつ	○めあての確認「いっぱいあそぶよ!」「なかよくあそぶよ!」 「こつをつたえるよ!」
2 準備運動	○前時でよかった点を紹介する。(3観点) ○♪ジャンケントレイン 元気に体を動かして心も体もスイッチオンにする。
3 体のバランスをとる 運動遊び	○ラインDE ハイタッチ ※線の上からズレないように、移動の仕方を変えて歩く動きを引き出す。(スキップなど) ○幸せなら手をたたこう ※背中を合わせて、手を使わずに立ったり座ったりする動きを引き出す。 ※途中でよい動きを紹介する時間を行い、動きの質を高める。
4 フープを操作する運動 遊び	○回す&転がす動き 「今日も回すエリアと転がすエリアを分けて遊ぶよ!」 「今日も友達とこつを見付けながらなかよく遊ぶよ!」 「今日はこつを伝え合ってみよう!もっとうまくなるよ!」 ・フープを回す&転がす動きに取り組む。 ・教師は児童を褒めて周り、友達と一緒にこつを伝え合いながら遊ぶ児童を見付ける。 (出現しない場合はどんなこつを見付けたか、どんな楽しい遊び方を見付けたかを聞き出し、友達に伝えるように投げかける。 ※途中でこつを見付けたり伝え合ったりしながら「回す」と「転がす」動きをしている児童を全体で紹介する。(両方紹介する) 「みんな見て! 友達と向かい合ってフープを腰で回している人がいるよ!」 「みんな見て! 友達とどっちが長くフープを転がせるか競争している人がいるよ!」 「どうやったらできるの?」 「なるほど!みんなもまねしてやってみよう!」
☆良い動きを共有する時間	
5 もう一度取り組む	○もう一度取り組む時間 ・場を周りながら、友達と一緒にこつを見付けたり、伝え合ったりして遊んでいる児童を称賛する。 ・常に「どうやったらできるの?」と問い掛け、こつを言語で引き出す。 ・動きが固定している場合には「他にもできる?」と問い掛けたり、「友達の動きもみてごらん」と投げ掛け、動きを広げたり高めたりしていく。 ※運動のこつを見付けていたり、伝え合っていたり、楽しい遊び方を試したりしている児童を称賛する。
6 後片付け	♪にじいろ
7 整理運動	○周りの安全に気を付けて後片付けをする。
8 全体の振り返り	○心と体を落ち着かせ、クールダウンする。 ○授業開始時に確認した3つの項目について、拳手により振り返る。 ○次の運動遊びも学んだことを使ってやってみることを伝える。

## 9 陣取りジャンケン、幸せなら手を叩こうに関する言葉掛けや手立

陣取りジャンケン						
発問	称賛	促し	こと	この紹介	学習規律・マネジメント等	その他
段階① どうすると一番進めるかな？ ・1歩が大きいことあるのかな？	・1歩が大きくて上手だね ・パー（グー、チョキ）がすごい大きくなっていいね	・やってみよう ・見せて、見せて ・もう一回やってみて ・速くに跳べるようにもう1回やるぞ	・手と足を大きく開くかコイイ、パーとチョキになるよ。 ・ギョッと小さくなるかコイイ、グーになるよ。	・大きいパーだから、後で見本をみせてくれる？（紹介する児童に予約） ・〇〇さんのまねして、やってみよう（全体への紹介）	【合図】 ・集まるための合図を決めて、クラスで共有 例：「みてみて」、「パンパンパン」 【発言】 ・友達とぶつかからないように、広がってね。 ・なんかここ狭くないかな？	遊び方の共有。児童に質問して投げかける ・勝ったら何歩進むの？ ・あいでは何歩進むの？ ・負けたら何歩進むの？
段階② どうやって進んだら早く進めるんだっけ？ ・両足跳び以外にどんな進み方があるかな？	・この前よりもおっきな1歩だね ・両足で一気に跳ぶの上手 ・腕を大きく振って跳んで上手	・色んな跳び方でやってみよう ・今とは違う跳び方でやってみて	・膝を曲げると上手にジャンプできるよ。 ・手を後ろにひやーんってするんだよ。 ・手を後ろ、膝を曲げると速くにジャンプできるよ ・膝曲げて、手を後ろにひやーんとして、ジャンプのときに手を前にビューンってするんだよ	・両足で跳ぶの上手だから、後で紹介してもいいかな？（紹介する児童に予約） ・〇〇さんのまねして、やってみよう ・ジャンプの時の手（脚）が上手だから、後で紹介してもいいかな？（紹介する児童に予約） ・〇〇さんのまねして、やってみよう（全体への紹介）		
段階③ ジャンプの時、手がどうなるのかな？ ジャンプの時、膝がどうなるのかな？	・ジャンプの時、手が後ろにいつて上手だね ・ジャンプの時、膝曲がってるね ・膝を曲げて、手を振って上手					

幸せなら手を叩こう						
発問	称賛	促し	こと	この紹介	学習規律・マネジメント等	その他
お友達とどう風になると立てるんだっけ？	・お友達と背中をびたつたりつけて座れてかっこいい	・頑張ってる ・やってみて ・もう1回 ・何回もやってみて	・背中をくつ上げたまま立つよ ・もつとよがかかたごらん ・背中きゅつとすよ ・体育座りだときとできよ	・見て見て、こんなに背中をびたつたりつけて、立ってるよ。	【合図】 ・集まるための合図を決めて、クラスで共有 例：「みてみて」、「パンパンパン」 【発言】 ・安全に遊ぶためには何にきをつけるんだっけ？ ・お友達がいらない広いところを見つけたら天才	・一緒にやろうって言うてすぐに組めた人はすごい
共通の称賛	・すごい ・上手（すごい上手） ・もうプロみたい	・上手になっただね	・天才 ・そんなこともできるの	・うまい ・うま過ぎる ・いいよ	・ナイス ・めっちゃすごい	

# 10 フープに関する言葉掛けや手立て

フープ回し			
発問	称賛	促し	こつの紹介
・ここで回せる？ ・腰以外で回せるところある？	・腰（腕・手）で回すの上手 ・色んなところで回せて上手 ・シユット投げられて上手 ・勢いを付けて投げたて上手	・見てよ（全部見てよ） ・嬉しい ・色んなところで回してみ ・先生に見せて ・他にどんなことができるかな ・もう一回やってみて	・フープをシユット、勢いをつけて投げるんだよ ・フープを真横にシユットして投げるんだよ
・腰や腕で回すこつは何か？ ・どうやって腰で上手に回せるの？ ・回すこつは何かあったかな？	・腰を前と後ろに動かしてどうまい ・勢いをつけて投げ、腰を前と後ろに動かしながら回して上手 ・お友達と手を繋いで回して上手	・フープの大きさを覚えてやってみよう ・早く回したり、ゆっくの回したりやってみよう ・反対の手でできる ・お友達と一緒にやったら面白そうだよ ・こつやってみよう ・お友達に「どうやってできたの」って聞いてもいいよ ・お友達に「どうやってできたの」って聞いてもいいよ	・勢いをつけて回す児童を紹介 ・前と後ろに腰を動かさず児童を紹介 ・お友達と手で回す児童を紹介
・腰で回すこつはなんだったかな？お友達に聞いてみよう ・こつやってみよう ・こつやってみよう	・ほとんど腰動かさずに回して上手 ・お友達にこつを教えて上手 ・お友達にこつを聞いて上手	・腰を横に動かして回す時は、フープが横に来る時に、腰を横に振るみたいだよ。	・腰で回すスピードを変化させて回す児童を紹介 ・右手から左手に変えて回す児童を紹介

フープ転がし			
発問	称賛	促し	こつの紹介
・最初にフープをどうやってやらたら、ころころで回す？ ・最初、フープを真横に立っている児童を紹介	・真横に立って上手 ・真横に立って上手	・見てよ（全部見てよ） ・嬉しい ・倒れないように、ころころやってみて ・先生に見せて ・もう一回やってみて	・フープを真横に立っている児童を紹介 ・フープを真横に立っている児童を紹介
・転がす時、手はどんな感じでやるの？ ・手は、どんな感じでシユットしてやるの？	・手をシユットして上手 ・手でフープをグッと押し出して上手	・手前にかつてやるんだよ ・途中で離さないで、最後まで押すんだよ ・手を後ろに引いて、シユットしてやるんだよ	・シユットして回している児童を紹介 ・新しい転がし方（2人で転がす）を紹介
・転がすこつはなんだったかな？お友達に聞いてみよう ・こつやってみよう ・お友達とフープキップするこつは何か？	・真横に立って上手 ・2人で上手に転がして上手 ・3人で交換して上手	・最初、真横に立って、シユットして押すんだよ	・2人でフープを転がして交換する児童を紹介

共通の称賛			
・すごい ・上手（すごい上手）	・上手になったね ・天才	・うまい ・うま過ぎる ・いいよ	・めっちゃすごい ・ナイス ・もうプロみたい ・うまくなってる















## 1.1 フープでの遊びに関する学習規律・マネジメント・こつの紹介の手立て

学習規律・マネジメント・その他など		
学習規律・マネジメント	その他	紹介の手立て（授業全体に云える）
<p>【合図】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・集まるための合図を決めて、クラスで共有 例：「みてみて」、「バンバンバン」</li> </ul> <p>【発言】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなだから、いいことを教えるけど、スーバー1年生になるためには、フープの中に座るのが100点（1限目に伝達）</li> <li>・今日も、スーバー1年生がいます。（フープの中に座っている）</li> <li>・みんなフープの中に体育座りで座って、すごい、偉い</li> <li>・フープの音が前より減ってる</li> <li>・上手に座っている。○○さんの座り方最高だね。（上手にできている児童を称賛）</li> <li>・綺麗に座ってくれと、先生、嬉しい、ありがとう</li> </ul> <p>【発言】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・フープを使えとき、どういうふうにするかは、お友達とぶつからないかな？</li> <li>・お友達とぶつからないようにやってみよう、天才</li> </ul> <p>【場の工夫】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・児童がフープを取りに行くときは、フープは、1か所ではなく、4か所に分散して設置しておく</li> </ul> <p>【取りに行く順番の工夫（安全の配慮）】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・体ジャンケンで先生に勝った人からフープを取りにいける</li> </ul>	<p>●1限目のフープを操作する運動遊びの時に、フープ回しと、フープ転がしをしている児童を紹介</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>※1限目は、フープ遊びの楽しさの体験が重要。2限目以降のフープ回し、フープ転がしの遊びに繋げるための紹介</li> </ul> <p>●取り上げる遊びの選定</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>※フープをバウンドさせる遊び、なわ跳びのように跳ぶ遊びを先生に見せる児童がいるが、「すごい」「天才」などの共通の称賛に留め、その遊びを紹介するということはない</li> <li>※単元のねらい（経験してほしい動き）から外れる遊びへのアンテナは高くしすぎない</li> </ul>	<p>●児童の紹介について</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>※紹介する児童に予約</li> <li>※「みてみて」と言って、その場で全体に紹介</li> <li>※児童を集めて、「みてみて」と言って紹介</li> <li>※見本をお願いする児童に対して、どんな動きを紹介してほしいのかを明確にする</li> <li>※見本をお願いする児童に対して、個別にこつに関する発問を行い、こつの整理を促す。</li> </ul> <p>●こつの整理</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>※見本にした児童の発言や見本を観察した児童からの発言を軸に、必要であれば教師が言葉をサポートする。（「勢いをつけて回す」、「腰を前と後ろに動かす」）</li> </ul> <p>●紹介してくれた児童へのありがとう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>※バンバンバン、ナイス</li> </ul>

1 2 資料（映像や解説）

場面	リンク先
忍者手裏剣	YouTube 動き研ちゃんねる 忍者修行遊び【小学校体育・体づくり運動】 
陣取りジャンケン	YouTube 動き研ちゃんねる 陣取りジャンケン【小学校体育・体づくり運動】 
幸せなら手をたたこう	日本レクリエーション協会 レクぼ 
ラインDEハイタッチ	授業映像 
フープを操作する自由遊び ※冒頭（1 限目） ・フープを 4 か所に設置 ・フープを取りにいくための体ジャンケン	活動の様子（フープを取りに行ってから遊び始めるまで）  先生の声掛けの例（フープを取りに行ってから遊び始めるまで）  自由遊びの様子 
フープを回す	回すを取り上げる（1 限目）  活動の様子（フープを回す）  こつの紹介の例（腰を前と後ろ） 

<p>フープを転がす</p>	<p>転がすを取り上げる（2 限目）</p>  <p>活動の様子（フープを転がす）</p>  <p>活動の様子（コーンの間を転がす）こつの紹介の例（シュッと転がす）</p>  
<p>回すと転がすを選択して遊ぶ（3 限目以降）様子</p>	<p>活動の様子（場の説明）</p>  <p>こつの紹介の例（2 限までのこつ紹介）</p>  <p>活動の様子（2 つの場①）</p>  <p>活動の様子（2 つの場②）</p> 
<p>紹介の約束</p>	<p>腰回し</p>  <p>腕回し</p>  <p>転がす</p> 
<p>パンパンパン（集合）遊びを捨わない</p>	<p>パンパンパン</p>  <p>遊びを捨わない</p> 